

СОГЛАСОВАНА:

с Управляющим
советом (советом
родителей) МБДОУ
«Детский сад
«Улыбка» г.Строитель»
Протокол № 4
от 29.12.2023 года

ПРИНЯТА:

на заседании
Педагогического совета
МБДОУ «Детский сад
«Улыбка» г.Строитель»
Протокол № 163
от 19.12. 2023 года

УТВЕРЖДЕНА:

Приказом заведующего
МБДОУ «Детский сад
«Улыбка» г.Строитель»
№ 163/1 от 19.12. 2023 года
 Севрюкова Е.В.



**АДАптированная образовательная программа
дошкольного образования для обучающихся
с расстройством аутистического спектра
МБДОУ «ДЕТСКИЙ САД «УЛЫБКА» Г.СТРОИТЕЛЬ
ЯКОВЛЕВСКОГО ГОРОДСКОГО ОКРУГА»**

СОДЕРЖАНИЕ

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ		
1.1.	Пояснительная записка	4
1.1.1	Цель и задачи реализации Программы	6
1.1.2.	Принципы и подходы формирования Программы.	7
1.2.	Значимые для разработки и реализации программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста	9
1.3.	Планируемые результаты (целевые ориентиры)	27
	Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС	28
	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств	30
	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств	30
	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств	31
1.4.	Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе	33
	Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений	38
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ		
2.1.	Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.	38
2.1.1.	Социально-коммуникативное развитие	39
2.1.2.	Речевое развитие	40
2.1.3.	Познавательное развитие	40
2.1.4.	Художественно-эстетическое развитие	42
2.1.5.	Физическое развитие	42
2.1.6.	Технологии адаптивной физической культуры для физического развития обучающихся с РАС	43
2.1.7.	Инструментарий по решению задач по каждой из образовательных областей для всех возрастных групп обучающихся	52
2.2.	Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников	54
2.3.	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	59
2.4.	Способы и направления поддержки детской инициативы	60
	Особенности взаимодействия педагогических работников с детьми.	60
2.5.	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников	64
2.6.	Описание содержания образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с РАС	64
	Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС	65
2.6.1.	Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте	66
2.6.2.	Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС.	79

2.6.3.	Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.	83
2.6.4.	Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	85
2.7.	Рабочая программа воспитания	86
	Целевой раздел	
2.7.1.1	Цели и задачи Программы воспитания	86
2.7.1.2.	Принципы Программы воспитания	86
2.7.1.3.	Общности ДОО	88
2.7.1.4.	Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС младенческого и раннего возраста (до 3 лет)	92
2.7.1.5.	Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС дошкольного возраста (до 8 лет)	93
2.7.2	Содержательный раздел	
2.7.2.1.	Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания	94
2.7.2.1.1.	Патриотическое направление воспитания	94
2.7.2.1.2.	Социальное направление воспитания	95
2.7.2.1.3.	Познавательное направление воспитания.	96
2.7.2.1.4.	Физическое и оздоровительное направление воспитания.	97
2.7.2.1.5.	Трудовое направление воспитания.	97
2.7.2.1.6.	Этико-эстетическое направление воспитания.	98
2.7.2.2.	Особенности реализации воспитательного процесса.	99
2.7.2.3.	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС в процессе реализации Программы воспитания.	99
2.7.3.	Организационный раздел	
2.7.3.1.	Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.	99
2.7.3.2.	Взаимодействия педагогического работника с детьми с РАС. События ДОО.	102
2.7.3.3.	Организация предметно-пространственной среды.	103
2.7.3.4.	Кадровое обеспечение	106
2.7.3.5.	Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с РАС	113
	Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений	114
III.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ		
3.1.	Психолого-педагогические условия реализации Программы	135
3.2.	Организация развивающей предметно-пространственной среды	140
3.3.	Организация кадровых, финансовых, материально-технических условий	149
3.4.	Календарный план воспитательной работы	161
3.5.	Режим и распорядок дня	163
	Часть, формируемая участниками образовательных отношений.	165
IV.ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ		
4.1.	Краткая презентация Программы	174

ВВЕДЕНИЕ

Название программы: адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Улыбка» г.Строитель Яковлевского городского округа».

Разработчики программы:

- Севрюкова Е.В., заведующий, первая квалификационная категория;
- Коротких Т.А., старший воспитатель, первая квалификационная категория;
- Пигорева Ж.А., педагог-психолог, высшая квалификационная категория;
- .., учитель-дефектолог;
- Зарубина В.С., социальный педагог, без категории;
- Степенко А.О., учитель-логопед; без категории;
- Загрыщенко Т.М., инструктор по физической культуре, высшая квалификационная категория;
- Гончарова Ю.Ю., музыкальный руководитель, высшая квалификационная категория;
- Посиделова Т.Ю., воспитатель, высшая квалификационная категория.

Исполнители программы: педагогический коллектив Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Улыбка» г.Строитель Яковлевского городского округа», обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, родители (законные представители).

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Улыбка» г. Строитель» (далее – АОП ДО для обучающихся с РАС, Программа) разработана в соответствии с федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО).

Нормативно-правовой основой для разработки Программы являются следующие нормативно-правовые документы:

Федеральный уровень

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 17.02.2023) // Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ;
- Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (в ред. от 14.07.2022) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;
- Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»;
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384), с изменением, внесенным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. №31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 г. №53776);
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 г. № 1028

«Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 28.12.2022, регистрационный № 71847);

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 г. № 1022г. «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован 27.01.2023 № 72149);

- Постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 г. № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно - эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27.10.2020 г. № 32 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.01.2021 г. № 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»;

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» (зарегистрирован 31.08.2020 г. № 59599);

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.03.2023 г. № 196 "Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность" (зарегистрирован 02.06.2023 г. № 73696).

Региональный уровень

- Закон Белгородской области от 31.10.2014 г. № 314 «Об образовании в Белгородской области»;

- Постановление Правительства Белгородской области от 30.12.2013 г. № 528-пп «Об утверждении государственной программы Белгородской области «Развитие образования Белгородской области»;

- Приказ министерства образования Белгородской области от 21.04.2022 г. №1231 «Об утверждении "дорожной карты" по развитию рынка услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в негосударственном секторе дошкольного образования»;

- Приказ министерства образования Белгородской области от 29.06.2022 г. №2090 «Об утверждении положения о системе мониторинга качества дошкольного образования в образовательных организациях Белгородской области»;

- Приказ министерства образования Белгородской области от 23.12.2022 г. №4057 «Об утверждении «дорожной карты» (по внедрению электронного портфеля игровых и образовательных практик поддержки семей с детьми дошкольного возраста «Дети в приоритете»);

- Приказ министерства образования Белгородской области от 10.04.2023 г. №1162 «Об организации деятельности по внедрению федеральных образовательных программ дошкольного образования»;

- Письмо департамента образования Белгородской области от 30.04.2020 г. № 9-09/14/2380 «Методические рекомендации по насыщению развивающей предметно-пространственной среды элементами «доброжелательного пространства»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 08.06.2022 г. №17-

09/14/2062 «О повышении качества условий формирования основ экономического воспитания детей дошкольного возраста»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 13.05.2022 г. №17-09/14/1679 «О результатах мониторинга кадрового обеспечения детей дошкольного возраста специалистами психолого-педагогического сопровождения»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 27.07.2022 г. № 17-09/14/2723 «О перечне игрового и обучающего оборудования для ДОО»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 03.02.2023 г. №17-5/6795-017-264 «О совершенствовании учебно-методических и материально-технических условий реализации образовательных программ дошкольного образования»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 27.04.2023 г. №17-09/14/1508 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по проведению социально-патриотической акции с участием педагогов, воспитанников дошкольных образовательных организаций и родителей, посвященной юбилею Прохоровского сражения «И память этой битвы в людях свята! И слава до сих пор еще жива...»).

1.1.1. Цель и задачи Программы

ФАОП ДО п.п. 10.1., 10.2

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

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

Задачи Программы

Основные задачи Программы:

- реализация содержания АОП ДО;
- 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 формирования Программы ФАОП ДО п.10.3. п. 10.3.6.

Сформулированы на основе принципов ФГОС ДО.

Дополнены специфическими принципами и подходами к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС.

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих **принципах**:

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

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

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

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

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

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

3. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм: большинство

используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приемы и методы, включенные в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определенные 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 ребенка 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 учета возможностей ребенка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребенка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, 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 ребенка 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 учета 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 психотерапией.

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

1.1.3. Значимые для разработки и реализации программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста

Основные участники реализации Программы: педагоги, обучающиеся, родители (законные представители).

Социальными заказчиками реализации Программы как комплекса образовательных услуг выступают, в первую очередь, родители (законные представители) обучающихся, как гаранты реализации прав ребенка на уход, присмотр и оздоровление, воспитание и обучение.

Особенности разработки Программы:

- условия, созданные в ДОО для реализации целей и задач Программы;
- социальный заказ родителей (законных представителей);
- детский контингент;
- кадровый состав педагогических работников;
- культурно-образовательные особенности города Белгорода
- климатические особенности;
- взаимодействие с социумом.

Особенности осуществления образовательного процесса

МБДОУ «Детский сад «Улыбка» г. Строитель» расположен в отдельно стоящем 2-х этажном здании в центре города, построенном по типовому проекту и сданном в эксплуатацию в 1975 году. МБДОУ «Детский сад «Улыбка» г. Строитель» находится в центре города, в ближайшем окружении которого нет крупных промышленных предприятий.

В настоящее время в дошкольном образовательном учреждении функционирует 6 групп для детей от 2 лет до прекращения образовательных отношений, включающих в себя игровые и спальные помещения, раздевалки, туалетные комнаты, музыкально-спортивный зал, 1 кабинет учителя – логопеда, 1 кабинет педагога – психолога, медицинский блок, пищеблок, прачечный блок.

На территории учреждения размещены: 6 игровых площадок для прогулок детей, спортивная площадка, экологическая тропа, дополнительные развивающие центры: автоплощадка, метеоплощадка, интеллектуальная зона, туристическая зона. Игровые

площадки оснащены необходимым игровым оборудованием в соответствии с требованиями СанПиН, ФГОС ДО. Территория ДОО озеленена, по периметру участок имеет ограждение, освещение.

Ближайшее окружение – СОШ № 1, детская библиотека, РДК «Звездный».

В дошкольной образовательной организации функционирует 1 группа компенсирующей направленности, 1 группа комбинированной направленности.

В дошкольной образовательной организации созданы материально-технические и кадровые условия для обучения и развития детей с РАС, детей-инвалидов.

Продолжительность пребывания детей в ДОО, режим работы определены в соответствии с объемом решаемых задач образовательной деятельности: пятидневная рабочая неделя в ресурсной группе – с 10-часовым пребыванием (с 07.00 до 17.30 часов).

Предельная наполняемость групп определяется с учетом специфики реализации Программы. Группа комплектуется по разновозрастному принципу на 1 сентября ежегодно. В течение учебного года возможно доукомплектование в зависимости от наличия мест, от потребности социума и в соответствии с законодательными и нормативными документами всех уровней.

Общая характеристика детей с РАС

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков.

Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей.

РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра.

Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое.

Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.

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

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае,

принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка.

Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации.

Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлечшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного.

При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации, прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

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

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким.

Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. *Реализация этих задач требует индивидуальной программы развития такого ребенка.*

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

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены, и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок.

Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи.

Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках.

Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

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

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в ДОО может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в ДОО, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем.

При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен получать образование в условиях ДОО.

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

стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

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

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

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

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и производят впечатление «ходячих энциклопедий».

При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, у них страдают навыки самообслуживания.

В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции.

В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в

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

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия.

Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение чувства сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия.

Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

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

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации.

Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии.

В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными.

Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между ЗПР и умственной отсталостью.

Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в

ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу.

Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего.

Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации.

У этих детей также встречается парциальная одаренность, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

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

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

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

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. *Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в т.ч. и процессуального характера.*

Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не напрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития.

РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития.

Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с РАС и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС *диапазон различий в требуемом уровне и содержании их дошкольного образования должен быть максимально широким*, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего дошкольного возраста.

Важно подчеркнуть, что для получения образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Нами выделены следующие *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.

Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию и т.д.), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

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

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

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

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

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

иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных и аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с имультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия связана нецелостностью образов или представлений, которые сформированы ещё недостаточно, но только с одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, и попытки видоизменить, нарушать сложившийся симультантный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

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

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик, постепенное введения аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существуют конкретные приёмы наработки гибкости:

- одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;
- постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?») - заведомо любимые и желанные; выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;
- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультфильм, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого); любые иные способы генерализации навыка.

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

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

иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей

происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

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

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

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

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

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

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

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

стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипий.

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

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

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

- выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;
- квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в 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.

Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Хорошо известно, что методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС в раннем и дошкольном возрасте различны.

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

До появления и выявления аутистической симптоматики необходимость ранней помощи у «потенциальных аутистов» может быть обусловлена только коморбидными соматическими или неврологическими расстройствами. После направленного скрининга, на этапе динамической диагностики специальная помощь становится возможной, но психологический профиль ребёнка, то есть спектр его проблем и выраженность каждой из них, установить с достаточной определённой сложнo. В связи с этим специалисты самых разных школ направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание.

Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить только в ходе динамического наблюдения за поведением ребёнка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту. До получения соответствующей надёжной информации лучше исходить из предположения, что такие ресурсы есть, и **предпочесть развивающие подходы**. По мере становления клинической картины может возникнуть необходимость применения того или иного варианта поведенческих методов, вплоть до классического АВА по Ловаасу или методов подхода ТЕАССН, но такие решения чаще всего можно принимать не ранее трёх лет. Показания для выбора тех или иных методов сформулированы в ряде работ (С.С. Морозова, 2004; 2007, 2013; E. Schopler, 2005), однако официальных документов по этому вопросу в настоящее время нет, что вполне понятно и

объяснимо: приходится учитывать много факторов, и лучше, если решение будет принимать специалист, непосредственно работающий с данным ребёнком.

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

Несмотря на то, что навыки в занятиях с родителями усваиваются не быстрее, чем в занятиях со специалистами, по мнению известного специалиста по проблемам аутизма С. Роджерс и её коллег, такой подход оправдан. Показано, что сохранение навыков, полученных в работе со специалистами, требует регулярного подкрепления, без чего навыки постепенно затухают, в то время как навыки, приобретённые в ходе занятий с родителями, оказываются более стабильными – по-видимому, за счёт эмоциональной связи между детьми и родителями и постоянного социального взаимодействия.

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

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

Собственно коррекционная работа и освоение содержания образовательных областей близки содержательно (общность сфер развития) и функционально (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей), однако, между ними есть и существенные различия; в связи с этим постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования предполагает решение нескольких задач.

В начале дошкольного возраста (3 -3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАСН), на другом – развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С. Никольской, «Floortime» С. Гринспена и С. Уидер); между этими полюсами – различные сочетания поведенческих и развивающих подходов.

Аргументами в пользу выбора поведенческих подходов (прежде всего, АВА по Ловаасу) являются:

- наличие поведения, не поддающегося контролю;
- наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации;
- отсутствие контакта с родителями;
- невозможность выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;
- грубые нарушения произвольного внимания.

Противопоказаниями к выбору директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов считаются:

- сверхпривязанность к матери, симбиоз;
- выраженный страх взаимодействия с людьми;
- гиперсензитивность к тактильному контакту;
- выраженная процессуальность аутистических расстройств;
- глубокие нарушения эмоциональной сферы.

Являются показаниями к выбору развивающих подходов и не требуют директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов:

- отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;
- если ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
- контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выражать свои

желания, согласие или несогласие с ситуацией;

- поведение, в основном, поддаётся контролю.

Очевидно, что у детей с аутизмом часто встречается такое сочетание признаков, которое несовместимо ни с АВА, ни с развивающими подходами из чего следует необходимость либо последовательного использования различных методов, либо их сочетание.

Главный вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, иногда многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

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

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

Этапы дошкольного уровня образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Чаще всего от психолого-медико-педагогической комиссии (Т) ПМПК) ожидают определения образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ и мониторинга его реализации. В случае РАС – в связи с исключительной клинической и психолого-педагогической полиморфностью – представляется более целесообразным использовать категорию *индивидуальной образовательной траектории*, так как она предлагает более глубокую и всестороннюю проработку предлагаемых решений по трём направлениям: содержательному, деятельностному и процессуальному.

Содержательное направление подразумевает вариативные учебные планы и

образовательные программы (в том числе адаптированные), а также существующие образовательные стандарты, определяющие индивидуальный образовательный маршрут (в нашем случае – ФГОС дошкольного образования).

Деятельностное направление рассматривают (в частности, в документах ЮНЕСКО) как специальные педагогические технологии, то есть как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Главная задача деятельностного направления – выбор оптимальных форм получения образования; в случае детей с РАС этот вопрос стоит очень остро.

Процессуальное направление – это технологии организации образовательного процесса.

Прежде, чем характеризовать индивидуальную образовательную траекторию дошкольного образования ребёнка с аутизмом, следует отметить, что дошкольное образование этой категории детей рассматривается как часть единого общего коррекционно-образовательного процесса, который, в свою очередь, является начальным этапом всего жизненного пути человека с РАС.

Во ФГОС дошкольного образования (пункт 1.6, подпункт 3) говорится об обеспечении «преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)». Подготовка ребёнка с аутизмом к школьному обучению, проведённая с учётом особенностей его развития (как индивидуальных, так и свойственных аутизму в целом), является практическим воплощением отмеченного выше принципа преемственности и никак не противоречит «уникальности и самоценности детства».

В силу особенностей психики детей с аутизмом хотя бы относительно успешный переход от дошкольного уровня образования к школьному никакая преемственность программ не обеспечит, если в дошкольном возрасте не будет заложена подготовка детей с РАС к школьному обучению. Вопрос заключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка.

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что основные нарушения, свойственные РАС, относятся преимущественно к вторичному уровню клинико-психологической структуры, то есть потенциально доступны психолого-педагогической коррекции. В ходе лечебно-коррекционного процесса происходят изменения состояния ребёнка, что особенно проявляется в дошкольном возрасте (динамика изменений разнообразная, но в целом, как правило, положительная). Как уже отмечалось выше, это создаёт необходимость изменения целей и задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС, что находит отражение в периодизации образовательного процесса в дошкольном возрасте.

Этапы дошкольного образования:

- помощь в раннем возрасте,
- начальный,
- основной,
- пропедевтический.

Что касается *индивидуальной образовательной траектории ранней помощи детям с группой риска по РАС*, то её *содержательное направление* должно определяться ФГОС и ФОП дошкольного образования и разработанной на его основе АОП дошкольного образования детей с РАС. Однако, ФГОС и ФОП дошкольного образования специально о ранней помощи фактически умалчивает, а Концепция РП нуждается в конкретизации в отношении РАС (как, впрочем, и других нарушений развития, требующих ранней помощи). Так или иначе, программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными. Кроме того, на этом этапе комплексного сопровождения очень важно уделять должное внимание не только коррекционной работе, но и диагностике, сбору и анализу данных для уточнения выбора основного коррекционного подхода и

индивидуальной программы развития.

Деятельностное направление в российской практике сформировано недостаточно: существующие структуры (Санкт-Петербург, Псков, Великий Новгород и др.) в настоящее время оказывают помощь в раннем возрасте детям с повышенным риском развития аутизма. Эта работа пока не носит систематического характера: официальные документы, регламентирующие РП детям группы риска по РАС, только разрабатываются, да и само официальное определение группы повышенного риска формирования РАС не сформулировано.

К методическим подходам, применяемым в помощи в раннем возрасте детям с аутизмом за рубежом, можно отнести «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI) и «Денверскую модель раннего вмешательства» (Early Start Denver Model, ESDM), опирающиеся, в основном, на различные варианты АВА, и «Модель, основанная на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях» (часто даже в литературе на русском языке используют английскую аббревиатуру «DIR-FT», или «Floortime», в дословном переводе – «время на полу»), которую относят к развивающим эмоционально ориентированным методическим подходам. Из отечественных методических подходов следует отметить эмоционально-смысловой подход (далее – «ЭСП»), разработанный сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО и кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; этот подход не получил достаточного практического применения в раннем возрасте из-за отсутствия в РФ системы ранней диагностики РАС и ранней помощи детям с РАС (группы риска по РАС), но имеющийся опыт и теоретические положения, лежащие в основе этого методического подхода, позволяют считать его безусловно полезным для оказания ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на различную методическую основу, в перечисленных подходах можно выделить ряд общих черт:

- начальной формой работы являются индивидуальные занятия с постепенным переходом к занятиям в малой группе;
- все названные подходы стараются «идти от ребёнка» (хотя трактуют этот принцип не вполне одинаково);
- отводится большая роль привлечению родителей к работе с ребёнком;
- принципиально допускается параллельное использование других методов;
- подразумевается или не отрицается использование психофармакотерапевтических средств.

Существуют и различия между отмеченными четырьмя методами. Например, в EIBI меньше, чем в других методах, уделяют внимание развитию игровой деятельности; если ESDM и EIBI ориентируются, в основном, на трудности ребёнка, обусловленные аутизмом, то Floortime и ЭСП – на развитие и коррекцию эмоциональной сферы и др.

Так или иначе, наличие разных методических подходов создаёт основы для гибкого подхода к реализации ранней помощи, большей степени её индивидуализации.

Процессуальное направление ранней помощи за рубежом представлено очень разнообразно. Этими проблемами занимаются специализированные центры, дошкольные организации; ранняя помощь может оказываться как в учреждении, так и на дому. Оптимальный объём занятий не определён, в качестве критерия используют примерно 25 часов в неделю, хотя на практике многие государственные учреждения предлагают меньший объём, лишь несколько часов в неделю. Считается, что родители должны сами выбирать и учреждение, которое будет оказывать помощь их ребёнку, и принимать активное участие в разработке программы, учебного плана.

В Российской Федерации в соответствии с Концепцией ранней помощи, предполагается создание центров ранней помощи разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, социальная защита) в зависимости от сложившейся в регионах традиции; существуют и негосударственные центры ранней помощи. Структура

таких центров и их кадровое обеспечение в настоящее время разрабатываются. Очень важным представляется создать такие условия, чтобы инициатива обращения в центр ранней помощи исходила от родителей: в этих случаях легче формируется внимательное, активное отношение родителей к ребёнку и его проблемам, и, как правило, эффективность помощи выше. Для того, чтобы такая система сложилась, очень важно среди родителей маленьких детей (если к этому есть показания, то и в дородовой период) провести деликатную, тактичную, с соблюдением всех правил деонтологии информационную работу о важности ранней помощи, о тех признаках, которые должны стать побудительными моментами для обращения за ранней помощью. Роль специалистов в этом случае также очень велика, но акцент должен быть сделан на убеждении, добром и квалифицированном совете, формировании у родителей способности к выбору правильного решения.

Начальный этап. Переход к начальному этапу ДО происходит с установлением диагноза РАС (или из входящих в РАС) и характеризуется возможностью:

- определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);
- определить психолого-педагогический профиль развития;
- решить вопрос об установлении инвалидности и в случае её установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;
- составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учётом результатов ранней помощи и трёх предыдущих пунктов).

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

Можно выделить три наиболее типичных варианта организационного решения начального этапа дошкольного образования детей с РАС или, другими словами, *процессуального направления образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с РАС.*

В системе **ранней помощи** проблеме адаптации ребёнка с РАС к ДОО решить сложно по нескольким причинам.

Это трудно сделать по времени: группа риска по РАС выявляется примерно в 1,5 года (для России это пока в будущем), диагноз устанавливается в 3-4 года, то есть на решение отмеченных выше проблем остаётся примерно 2 года, чего практически всегда недостаточно.

Коррекция аутизма требует достаточно большого объёма индивидуальной работы с использованием специальных методов; система ранней помощи ориентирована именно на индивидуальную работу, но большой объём занятий (20-40 часов в неделю) и специализацию именно в коррекции РАС при методическом плюрализме (использование эмоционально-смыслового подхода, DIR-FT, PRT) представить трудно, так как система ранней помощи ориентирована на вмешательство при широком спектре проблем.

Это направление становится особенно привлекательным, если преодолеть некоторую методическую ограниченность (особенно в случае EIBI) и обеспечить конструктивное взаимодействие с медицинским сопровождением.

Вторым вариантом перехода **от ранней помощи к ДОО** является Региональный ресурсный центр помощи детям с РАС, модель которого во многих отношениях отработана в практике зарубежных и отечественных организаций.

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

Третий вариант – создать такие условия **в детском саду**, при которых станет

реально возможным постепенное включение ребёнка с аутизмом в систему дошкольного образования.

Итак, мы рассмотрели три возможных решения организации помощи детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования; у каждого из этих решений есть сильные и слабые стороны. Представляется, что практические решения не должны следовать альтернативному принципу, приведённые направления скорее дополняют друг друга.

В первом варианте весьма ценно, что помощь начинается очень рано, изначально носит специализированный характер, обеспечивается непрерывность и преемственность между этапами ранней помощи и начальным этапом дошкольного образования.

Преимуществом Центра помощи детям с аутизмом являются возможности реализации интенсивных специализированных занятий с научно обоснованным выбором методического подхода (или совмещением элементов нескольких подходов) и пролонгации занятий за пределы не только начального этапа, но дошкольного возраста в целом в зависимости от динамики коррекционного процесса. Это очень важно для детей с тяжёлыми, осложнёнными и резистентными по отношению к коррекции формами РАС.

Главным преимуществом проведения начального этапа в ДОО является возможность гибкой, постепенной, контролируемой инклюзии. Это особенно ярко проявляется в условиях комплекса «детский сад – начальная школа», когда отмеченные положительные возможности распространяются на более продолжительный период, что позволяет им быть более эффективными.

Таким образом, начальный этап может проходить в форме индивидуальных занятий в ресурсном центре или в группе кратковременного пребывания в ДОО (с постепенным увеличением продолжительности пребывания и объёма недельных занятий).

Поскольку контингент детей с РАС характеризуется высокой неоднородностью, динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий и статус детей на выходе этапа ранней помощи (старта начального этапа), будет различным. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса, относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса достаточно мала, и специально эти случаи можно не рассматривать.

Для детей исходно *первого уровня* тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребёнок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные решения: группы комбинированного вида (не более 10 человек в группе из которых до 3 детей с РАС), компенсирующего вида (не более 5 детей с РАС). В переходный период, возможно, потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания ребенка в группе.

Для детей исходно *второго уровня* тяжести аутистических расстройств возможно два варианта результатов начального этапа:

- успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первой с соответствующими организационными решениями;
- относительно успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована; организационные решения: комбинированная группа в ДОО (занятия частично в группе другого вида, частично индивидуальные в комбинированной группе).

Для детей третьего уровня тяжести аутистических расстройств понижение уровня тяжести до первого, возможны два варианта результатов:

- успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до второго с соответствующими организационными решениями (комбинированная группа в ДОО);
- менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и: а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в комбинированной группе ДОО; б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные.

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

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой (в группе, соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребёнка с РАС).

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

Зависимость организационных решений от уровня тяжести аутистических расстройств приведена выше. В начальном общем образовании наиболее вероятны следующие варианты: для первого уровня – варианты 8.1 и 8.2, для второго уровня – 8.2 и 8.3, для третьего уровня – 8.3 и 8.4. Следует отметить, что эти параллели не носят жёсткого функционального характера, вполне возможны различного рода отклонения (особенно с учётом разнообразия форм получения начального общего образования и наличия сопутствующих расстройств).

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

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

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

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

Все эти задачи решаются в ходе **пропедевтического периода**, главная цель которого - подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению. Следует учитывать исключительный полиморфизм проявлений аутизма и, в связи с этим, обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению, неодинаковую значимость перечисленных выше задач подготовки к школе для детей с разными уровнями тяжести аутистических расстройств. Если социально-коммуникативные, поведенческие и организационные навыки, а также готовность в плане жизненных компетенций важны так или иначе для всех детей с РАС, то академическая подготовка актуальна, прежде всего, для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств.

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от

уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив НОО. Усвоение программ пропедевтического периода, как всегда в случае аутизма, трудно прогнозируемо по времени, поэтому часто возникает необходимость продления детства до 8 – 8,5 лет; это практически всегда оказывается оправданным, поскольку неготовность к обучению в начальной школе ведёт к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АОП НОО.

1.1.4. Планируемые результаты реализации программы.

ФАОП ДО п.п. 10.4.6 – 10.4.6.4.

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. Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с РАС. Они представлены в виде изложения возможных достижений, обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

ФАОП п. 10.4.6. 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 трех 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.

В соответствии с ФГОС и ФОП ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений, и поэтому планируемые результаты образовательной деятельности представлены в форме целевых ориентиров.

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Настоящие требования являются ориентирами для:

- а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;
- б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;
- в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;
- г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

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

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

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально

(не всегда);

- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

Целевые ориентиры по Программе образования в младенческом и раннем возрасте

- Ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий.

- Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении; проявляет навыки опрятности.

- Проявляет отрицательное отношение к грубости, жадности.

- Соблюдает правила элементарной вежливости (самостоятельно или по напоминанию говорит «спасибо», «здравствуйте», «до свидания», «спокойной ночи» (в семье, в группе)); имеет первичные представления об элементарных правилах поведения в детском саду, дома, на улице и старается соблюдать их.

- Владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек. Речь становится полноценным средством общения с другими детьми.

- Стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого. Эмоционально откликается на игру, предложенную взрослым, принимает игровую задачу.

- Проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им. Умеет играть рядом со сверстниками, не мешая им. Проявляет интерес к совместным играм небольшими группами.

- Проявляет интерес к окружающему миру природы, с интересом участвует в сезонных наблюдениях.

- Проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинок, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства.

- С пониманием следит за действиями героев кукольного театра; проявляет желание участвовать в театрализованных и сюжетно-ролевых играх.

- Проявляет интерес к продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование, аппликация).

- У ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движений (бег, лазанье, перешагивание и пр.). С интересом участвует в подвижных играх с простым содержанием, несложными движениями.

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

ФАОП ДО п. 10.4.6.2 - Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств:

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

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

ФАОП ДО п. 10.4.6.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств.

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;

- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные или речевые расстройства отмечаются):

ФАОП ДО п. 10.4.6.4. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств.

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- иницирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто – формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой или неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма букв);
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования по Программе:

- Ребенок овладевает основными культурными средствами, способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности.

- Ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.

- Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты. Умеет выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам.

- Способен сотрудничать и выполнять как лидерские, так и исполнительские функции в совместной деятельности.

- Понимает, что все люди равны вне зависимости от их социального происхождения, этнической принадлежности, религиозных и других верований, их физических и психических особенностей.

- Проявляет эмпатию по отношению к другим людям, готовность прийти на помощь тем, кто в этом нуждается.

- Проявляет умение слышать других и стремление быть понятым другими.

- Ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации; умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам. Умеет распознавать различные ситуации и адекватно их оценивать.

- Ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности.

- У ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими.

- Ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и навыки личной гигиены.

- Проявляет ответственность за начатое дело.

- Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно - следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п.; способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

- Открыт новому, то есть проявляет стремления к получению знаний, положительной мотивации к дальнейшему обучению в школе, институте.

- Проявляет уважение к жизни (в различных ее формах) и заботу об окружающей среде.

- Эмоционально отзывается на красоту окружающего мира, произведения народного и профессионального искусства (музыку, танцы, театральную деятельность, изобразительную деятельность и т. д.).

- Проявляет патриотические чувства, ощущает гордость за свою страну, ее достижения, имеет представление о ее географическом разнообразии,

многонациональности, важнейших исторических событиях.

- Имеет первичные представления о себе, семье, традиционных семейных ценностях, включая традиционные гендерные ориентации, проявляет уважение к своему и противоположному полу.
- Соблюдает элементарные общепринятые нормы, имеет первичные ценностные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо», стремится поступать хорошо; проявляет уважение к старшим и заботу о младших.
- Имеет начальные представления о здоровом образе жизни. Воспринимает здоровый образ жизни как ценность.

1.4. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности.

ФАОП ДО п.п. 10.5.-10.5.11.

Оцениваются созданные Организацией условия в процессе образовательной деятельности.

Программа предоставляет организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в том числе, его динамики.

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

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

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная Программой, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых Организацией, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией и т.д.

Программой не предусмотрено оценивание качества образовательной деятельности ДОО на основе достижения обучающихся 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 позволяют формально сравнивать реальные достижения обучающихся с РАС и обучающихся без нарушений в развитии;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карты развития, обучающегося с РАС;
- различные шкалы индивидуального развития, обучающегося с РАС.

Параметры оценки качества образовательной деятельности по Программе:

Администрация и педагогический работник

- Поддерживают ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС;
- Учитывают факт разнообразия путей развития, обучающегося с РАС в условиях современного общества;

- Ориентируют систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования обучающихся с РАС;

- Обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания развития в соответствии с разнообразием вариантов развития, обучающегося с РАС, вариантами образовательной и коррекционно-реабилитационной среды в разных образовательных организациях; местными условиями в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- Диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС, используемая как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей образовательной и коррекционной работы с обучающимися с РАС;

- Внутренняя оценка, самооценка ДОО;

- 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 АООП ДО для обучающихся с РАС;
- реализации требований ФГОС ДО к структуре, условиям и целевым ориентирам ООП ДО;

- обеспечения объективной экспертизы деятельности ДОО в процессе оценки качества АООП ДО для обучающихся с РАС;

- постановки ориентиров в профессиональной деятельности педагогических работников и перспектив развития самой ДОО;

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

При этом развивающее оценивание:

- исключает унификацию и поддерживает вариативность программ, форм и методов дошкольного образования;

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

- включает как оценку педагогическими работниками ДОО собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в ДОО является оценка качества психолого-педагогических условий реализации АООП ДО для обучающихся с РАС. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

Ключевым объектом оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует обучающийся с РАС, его семья и педагогический коллектив ДОО. Система оценки качества предоставляет педагогам и администрации организации материал для рефлексии своей деятельности и для серьезной работы над АООП ДО для обучающихся с РАС. Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для изменений в АООП ДО для обучающихся с РАС, корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют также семьи обучающихся и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности ДОО, предоставляя обратную связь о

качестве образовательных процессов ДОО.

Особенности организации педагогической, логопедической, психологической диагностики

Опыт работы с обучающимися с РАС показал, что успех коррекционной работы зависит от того, насколько глубоко и детально проведено обследование ребенка на начальном этапе коррекционной работы.

Такое обследование позволяет обнаружить не только негативную симптоматику в отношении психологического и речевого развития ребенка, но и выявить позитивные симптомы, компенсаторные возможности, определить зону ближайшего развития. Диагностика позволяет педагогическому работнику решить задачи развивающего обучения и адаптировать программу в соответствии с возможностями и способностями каждого ребенка. С целью углубленного обследования психического и речевого развития обучающихся с РАС и составления объективного заключения педагог-психолог тесно сотрудничает с учителем-логопедом и учителем-дефектологом.

Педагогическая диагностика развития осуществляется воспитателем, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре 2 раза в год в октябре и апреле, заполняют диагностические карты.

Психологическая диагностика проводится 3 раза в год на основании методики «Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста» Е.А. Стребелевой, программы оценки вех развития и вербального поведения VB-mapp.

Логопедическое обследование проводится на основе на основании методики «Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста» Е.А. Стребелевой, программы оценки вех развития и вербального поведения VB-mapp.

Дефектологическое обследование проводится на основе «Психолого-педагогической диагностики умственного развития детей» С.Д. Забрамной.

Инструментарий для психолого-педагогической диагностики обучающихся с РАС. Рекомендации для специалиста, проводящего тестирование ребенка с РАС

(Информация о методах оценки интеллектуального развития, адаптивного поведения, психолого-образовательного профиля детей с РАС - <https://autism-frc.ru/early-help/metody>)

Протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) –

https://autism-frc.ru/work/programs/645/protocol_assessment

Мотивация – опросник

<https://autism-aba.blogspot.com/2013/11/conducting-preference-assessment.html>

Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R).

Методическое пособие - <https://autism-frc.ru/work/programs/645/abbls>

Речевая карта (Никольская)

https://nsportal.ru/download/yandex.html#https://nsportal.ru/sites/default/files/2023/08/03/recheyaya_karta_autichnogo_rebyonka.pdf

Опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). Хаустов А.В.

Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

Вопросник для выявления особенностей функционирования сенсорных систем и построения сенсорного профиля ребенка с целью помощи в преодолении сенсорных проблем (автор О.Б. Богдашина) –

https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1714/sensor_full.pdf

Leither-3 (Leiter International Performance Scale, Third Edition) – международная

шкала продуктивности Лейтера, третье издание. Leither-3 - современный тест невербального интеллекта и когнитивных функций у взрослых и детей от 3-х лет. - <https://autism-frc.ru/early-help/metody/1365>

KABC-II (Kaufman Assessment Battery for Children - Second Edition) — тест оценки когнитивных способностей детей. - <https://autism-frc.ru/early-help/metody/1366>

Тест Векслера (шкала Векслера, тест интеллекта Векслера) – тест для оценки уровня интеллектуального развития. - <https://autism-frc.ru/early-help/metody/1367>

PEP-3 (Psychoeducational Profile, Third Edition) – психолого-образовательный профиль. Индивидуальное психолого-педагогическое обследование для детей с РАС, созданное в рамках программы TEACCH.- <https://autism-frc.ru/early-help/metody/1368>

VABS (Vineland Adaptive Behavior Scale) – шкала адаптивного поведения. Позволяет диагностировать уровень адаптивного функционирования человека, оценивая адаптивное поведение в четырех основных сферах жизнедеятельности.-

<https://autism-frc.ru/early-help/metody/1369>

VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) – программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями и построение индивидуального плана вмешательства. - <https://autism-frc.ru/early-help/metody/1420>

ABLLS-R® (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised) - инструмент для оценки развития навыков у детей с аутизмом и другими нарушениями развития - <https://autism-frc.ru/early-help/metody/1421>

Методики выявления РАС в раннем возрасте

скрининговые методики выявления РАС - https://autism-frc.ru/early-help/health_care

Методы диагностики РАС - <https://autism-frc.ru/early-help/metody-diagnostiki>

Рекомендации для специалиста, проводящего тестирование ребенка с РАС (из программы оценки VB-MAPP)

- **Перед началом проведения оценки получите от членов семьи ребенка информацию о потенциальных поощрениях (желательно в форме анкеты).** Используйте информацию из этой анкеты для того, чтобы ознакомиться с интересами ребенка, например, узнать о любимых и знакомых ему занятиях, песнях, фильмах, продуктах питания, домашних животных и членах его семьи. Данная информация также может оказаться ценной для определения предметов, которые потенциально могут использоваться при оценке навыков просьбы, наименования и понимания речи.

- **Установите хорошие взаимоотношения с ребенком.** Дайте ребенку время для того, чтобы привыкнуть к вам, почувствовать себя с вами непринужденно. Постарайтесь установить связь между вами и веселыми занятиями, поощрениями. Кроме того, первое время сохраняйте свои требования на минимальном уровне и повышайте их очень осторожно.

- **Контролируйте доступ к предметам, используемым в тестировании, и поощрениям.**

- **Поощряйте правильные ответы.**

- **Усиливайте желательное поведение.** Предоставляйте ребенку поощрение в разном режиме (после каждого ответа, либо через 2-3), предоставляйте естественно звучащую социальную похвалу за сотрудничество (внимательность, усидчивость, зрительный контакт, улыбки). Используйте описательную похвалу, например, «Как красиво смотришь в глазки!», «Как хорошо красиво сидишь!»).

- **Используйте как предпочитаемые ребенком предметы, так и новые предметы, которые могут его заинтересовать.** При необходимости могут использоваться предметы для аутостимуляции

- **Улыбайтесь, когда хвалите ребенка.** Дайте ему дополнительную причину, чтобы посмотреть на вас.

- **В качестве поощрений выбирайте предметы и занятия, соответствующие полу и возрасту ребенка.** Несмотря на то, что способности ребенка могут быть несоизмеримы с его хронологическим возрастом, многие дети овладевают некоторыми соответствующими их возрасту навыками вне зависимости от обусловленного развитием функционального уровня. Например, если вы проводите тестирование 7-летнего ребенка, навыки которого можно отнести к ранним, можно в качестве теста на продолжение фразы использовать не «Наша Таня громко...», а выбрать знакомую ему песню или саундтрек из любимого ребенком мультфильма/фильма/телевизионной передачи.

- **Во время тестирования репертуара ранних навыков просьбы следите за мотивацией ребенка.** Например, если ребенок хочет покачаться на качелях, отправляйтесь к качелям и проверьте, проявит ли он реакцию просьбы, сказав «качай» или «толкай». Возможно это потребует от вас некоторой хитрости, например, вы можете держаться за качели и не толкать их немедленно, а сперва спросить: «Что ты хочешь?», затем выдержать паузу и посмотреть, побудит ли данная ситуация реакцию просьбы в форме высказывания «качай» или «толкай» (если ребенок не говорит, то он может использовать взгляд в качестве просьбы/указательный жест и т.п.)

- **Используйте такие материалы, которые являются либо подходящими для обоих полов, либо соответствуют полу конкретного ребенка.** Вы можете достичь наилучших результатов в оценке и обучении навыку просьбы и игровых и социальных навыков, если будете использовать формы деятельности, учитывающие пол ребенка. Маленькой девочке может понравиться, если ей имитировать нанесение макияжа или маникюр, «как у мамы». Мальчик может предпочесть игры с ремонтом машины. Использование таких занятий, в которых ребенок заинтересован, зачастую может вызвать не проявляющиеся в иных случаях реакции просьбы, наименования, ответы на вопросы, понимание речи, моторную имитацию, а также игровые и социальные навыки.

- **Подбирайте соответствующий уровень энтузиазма.** Используйте полный воодушевления тон голоса в случае правильных ответов/действий ребенка без подсказок, но не будьте слишком восторженными.

- **Выделяйте время для небольших перерывов.** Вы можете разбивать процесс оценки навыков на части, поэтапно тестируя каждый из навыков и делая короткие перерывы. Особенно это относится к случаям тестирования за столом, например, при оценке навыков сопоставления с образцом. Не торопитесь в проведении оценки. Цель состоит в том, чтобы узнать, что ребенок может сделать.

- **Во время коротких перемен не позволяйте ребенку играть с самыми привлекательными поощрениями.** Дайте ему причину для того, чтобы вернуться к занятию, когда вы будете готовы его возобновить.

- **Замечайте и реагируйте на уместные спонтанные вокализации и жестикуляцию.** Смейтесь над шутками ребенка, улыбайтесь, кивайте головой и поощряйте ребенка к тому, чтобы он продолжал реагировать.

- **Сделайте процесс интересным и создайте для ребенка ассоциативную связь между собой и поощрением, предоставляя его в веселой и увлекательной манере.** Например, поощрение может «прилететь» к ребенку как самолетик, «подъехать» по столу как машинка, или вы можете притвориться магом и достать поощрение прямо из-за уха ребенка.

- **Перемежайте известные ребенку задания с более трудными заданиями.**

- **Иногда предоставляйте поощрение «просто так» (необусловленное усиление)**

- **Избегайте чрезмерных намеков или подсказок в ходе проведения оценки.** Это может исказить истинный актуальный уровень развития навыков ребенка.

- **Предоставляйте ребенку от 3 до 5 секунд для ответа, если это необходимо.**

- **Повторите вопрос или задание 2 или 3 раза в случае необходимости.**
- **При оценке уровня развития навыков ребенка используйте способ применения подсказки «от наименьшей к наибольшей».** Это помогает определить, что ребенок способен сделать самостоятельно или с минимальным уровнем подсказок).
- **Всегда заканчивайте период тестирования или задание на правильном ответе или позитивной ноте.**

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

Вариативная часть Программы, формируемой участниками образовательных отношений, дополняет обязательную часть Программы в части социально - коммуникативного и физического развития и предусматривает:

- освоение детьми ценностей общества, природы, здоровья, физической культуры, формирование мотивации к самостоятельной двигательной и эколого-познавательной деятельности;
- обогащение социально-коммуникативного опыта детей в условиях разновозрастного игрового взаимодействия с учетом национальных и региональных социокультурных традиций.

Выбор данных направлений для части, формируемой участниками образовательного процесса, соответствует потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива и социальному запросу родителей (законных представителей).

I. Содержательный раздел Программы

2.1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в образовательных областях, федеральной программой и с учетом используемых методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания

ФАОП ДО п.35, п.35.6. – 35.6.7., п.46 – 46.18

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

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

В соответствии с ФГОС ДО общий объем основной образовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которая должна быть реализована, рассчитывается с учетом направленности Программы в соответствии с возрастом обучающихся, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает время, отведенное на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной и др.) с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и/или психическом развитии обучающихся, которая осуществляется в ходе режимных моментов, самостоятельной деятельности, взаимодействия с семьями обучающихся.

Задачи и содержание образования (обучения и воспитания) по образовательным областям

Задачами деятельности ДОО, реализующей Программу являются:

- развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств;
- формирование предпосылок учебной деятельности;
- сохранение и укрепление здоровья;
- коррекция недостатков в физическом и(или) психическом развитии обучающихся;
- создание современной развивающей предметно-пространственной среды, комфортной как для обучающегося с РАС, так и для нормально развивающихся детей, их родителей (законных представителей) и педагогического коллектива;
- формирование у обучающихся общей культуры.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей, обучающихся с РАС и заключений ТПМПК (ЦПМПК).

Содержание АООП ДО для обучающихся с РАС обеспечивает развитие личности, способностей, обучающихся в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования обучающихся (далее – образовательные области): ***физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие.***

При рассмотрении условий (ФГОС ДО 3.2.5. пункт 4), необходимых для создания социальной ситуации развития обучающихся, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагается:

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности с педагогическим работником и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (т.е. зоны ближайшего развития);
- создание условий для овладения культурными средствами деятельности;
- организация видов детской деятельности, способствующих эмоционально-личностному развитию, общению, физическому и художественно-эстетическому развитию, развитию мышления, воображения и детского творчества;
- поддержка спонтанной игры обучающихся, ее обогащение; обеспечение игрового времени и пространства;
- оценка индивидуального развития обучающихся как основания для определения эффективности коррекционно-развивающей работы по Программе.

С учетом специальных образовательных потребностей, обучающихся с РАС к каждой из образовательных областей, добавляется раздел коррекционной программы, который отражает специфику коррекционно-педагогической деятельности с обучающимися с РАС.

С целью отбора вариативного содержания образовательной работы, для осуществления мониторинга ее результатов условно выделяется 3 варианта освоения образовательной программы для каждой возрастной группы по каждой из образовательных областей, и, соответственно, определяются планируемые результаты для каждого из трех вариантов. Такой подход не предполагает аттестации достижений обучающегося, а служит исключительно задачам индивидуализации образования обучающихся с РАС.

2.1.1. Социально-коммуникативное 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.

2.1.2. Речевое развитие

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

- 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 учетом степени пресыщаемости и утомляемости ребенка, 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 ее объем приходится на пропедевтический период.

2.1.3. Познавательное развитие

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 ребенка с РАС;
- определение спектра, направленности познавательных действий (с учетом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребенка);
- коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно ее уровень снижен и (или) искажен, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребенка с аутизмом.

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

- при наиболее тяжелых 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 приспосабливать ее к определенным конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
- если воображение развивается искаженно (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 ребенком 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).

2.1.4. Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

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

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

2.1.5. Физическое развитие

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

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

полезных привычек).

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребенка 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 четвертая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребенку уровне.

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

2.1.6. Технологии адаптивной физической культуры для физического развития обучающихся с РАС **ФАОП ДО пп. 35. – 35.5**

В рамках реализации проекта «Внедрение программ и технологий адаптивной физической культуры в дошкольные образовательные организации области «Будь здоров, малыш!» АНО «Научно-методический центр образования, воспитания и социальной защиты детей и молодежи Суваг» разработаны методические рекомендации по формированию содержания образовательной области «Физическое развитие» адаптированных образовательных программ дошкольного образования с использованием программ и технологий с использованием адаптивной физической культуры (далее – рекомендации).

В настоящее время одним из главных ориентиров жизнеспособности и цивилизованности государства является состояние здоровья человека. В современном обществе в решении проблемы здоровьесбережения и здоровьесозидания ведущая роль принадлежит системе образования, ориентированной на формирование здорового образа жизни обучающихся, как приоритетной задачи, так как здоровый образ жизни является педагогически зависимым фактором. Особое внимание при этом уделяется организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, далее – ФГОС ДО).

При формировании содержания образовательной области «Физическое развитие» адаптированных образовательных программ дошкольного образования должны использоваться программы и технологии адаптивной физической культуры с учетом индивидуальных и возрастных психофизических особенностей, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Адаптивная физическая культура детей-инвалидов и детей с РАС направлена на всестороннее развитие личности человека с ограниченными возможностями здоровья, решение коррекционных, компенсаторных и оздоровительных задач с целью преодоления дефектов физического развития, компенсации недостатков в двигательной сфере.

Адаптивная физическая культура – это комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде лиц с РАС преодолению психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества. Одним из ведущих направлений адаптивной физической культуры является адаптивный спорт, магистральным направлением которого является формирование двигательной активности, как биологического, психического и

социального факторов воздействия на организм и личность человека.

В структуру адаптивной физической культуры входят:

- адаптивное физическое воспитание,
- адаптивная двигательная рекреация,
- адаптивный спорт;
- физическая реабилитация.

Они охватывают все возможные виды физкультурной деятельности детей с физическими и умственными недостатками, помогают им адаптироваться к окружающему миру, так как обучение разнообразным видам движений связано с развитием психофизических способностей, общением, эмоциями, познавательной и творческой деятельностью. Адаптивная физическая культура не только играет важную роль в формировании физической культуры ребенка, но и передает ему общечеловеческие культурные ценности.

Каждый вид адаптивной физической культуры имеет свое назначение:

- адаптивное физическое воспитание предназначено для формирования базовых основ физкультурного образования;
- адаптивная двигательная рекреация - для здорового досуга, активного отдыха, игр, общения;
- адаптивный спорт - для совершенствования и реализации физических, психических, эмоционально-волевых способностей;
- физическая реабилитация - для лечения, восстановления и компенсации утраченных способностей.

Виды адаптивной физической культуры			
адаптивное физическое воспитание	адаптивная двигательная рекреация	адаптивный спорт	физическая реабилитация
<u>Назначение:</u> формирование базовых основ физкультурного образования	<u>Назначение:</u> здоровый досуг, активный отдых, игра, общение	<u>Назначение:</u> совершенствование и реализация физических, психических, эмоционально-волевых способностей	<u>Назначение:</u> лечение, восстановление и компенсация утраченных способностей

Рисунок 1 – Назначение различных видов адаптивной физической культуры

Каждому из них свойственны собственные функции, задачи, содержание, степень эмоционального и психического напряжения, методы и формы организации. И вместе с тем они тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Адаптивное физическое воспитание - наиболее организованный вид адаптивной физической культуры, охватывающий продолжительный период жизни (дошкольный, школьный, молодежный возраст), который является основным каналом приобщения к ценностям физической культуры. Оно сфокусировано на уважении ребенка к собственному телу, развитии двигательных способностей, приобретении необходимых знаний, понимании необходимости систематических занятий физическими упражнениями, что служит основой для повышения уверенности в себе, самооценки, формирования положительной мотивации к здоровому образу жизни.

Формы организации занятий физическими упражнениями чрезвычайно разнообразны, они могут быть систематическими (занятия физической культуры, утренняя гимнастика), эпизодическими (загородная прогулка, катание на санках), индивидуальными (в условиях стационара или дома), массовыми (фестивали, праздники),

соревновательными (от групповых до международных), игровыми (в семье, оздоровительном лагере). Одни формы занятий организуются и проводятся специалистами адаптивной физической культуры, другие – общественными и государственными организациями, третьи – родителями детей-инвалидов, волонтерами, студентами, четвертые – самостоятельно. Цель всех форм организации – расширение двигательной активности детей, приобщение их к доступной спортивной деятельности, интересному досугу, развитие собственной активности и творчества, формирование здорового образа жизни, физкультурное и спортивное воспитание.

Адаптивная двигательная рекреация осуществляется вне образовательного процесса в виде утренней гимнастики, подвижных игр, рекреативно оздоровительной деятельности, организованной на добровольной самодеятельной основе в соответствии с интересами детей; физкультурных праздников, викторин, конкурсов, развлечений, интегрированных праздников вместе со здоровыми детьми, прогулок и экскурсий.

Также адаптивная двигательная рекреация имеет следующие формы:

- занятия и игры в семье;
- занятия в реабилитационных центрах;
- занятия в семейно-оздоровительных клубах;
- самостоятельные занятия.

Адаптивный спорт имеет два направления: рекреационно-оздоровительный спорт и спорт высших достижений. Первое реализуется в образовательных организациях. Второе направление реализуется в спортивных и физкультурно-оздоровительных клубах, общественных объединениях инвалидов, ДЮСШ, сборных командах по видам спорта в системе Специального Олимпийского, Паралимпийского движения, Всероссийского движения глухих.

Физическая реабилитация – это составная часть медицинской, социальной и профессиональной реабилитации, система мероприятий по восстановлению или компенсации физических возможностей и интеллектуальных способностей, повышению функционального состояния организма, улучшению его физических качеств, психоэмоциональной устойчивости и адаптационных резервов организма человека средствами и методами физической культуры, элементов спорта и спортивной подготовки, массажа, физиотерапии и природных факторов.

Средствами адаптивной физической культуры являются физические упражнения, естественно-средовые силы природы и гигиенические факторы (таблица 1).

Таблица 1 – Средства адаптивной физической культуры и их содержание

Средство АФК	Содержание средства АФК
Физические упражнения	физические упражнения, позволяющие воздействовать на различные звенья опорно-двигательного аппарата, мышечные группы, вегетативные системы, корректировать недостатки физического развития, психики и поведения
Естественно-средовые силы природы	использование воды, воздушных и солнечных ванн в целях укрепления здоровья, профилактики простудных заболеваний, закаливания организма
Гигиенические факторы	правила и нормы общественной и личной гигиены режим дня, соотношение бодрствования и сна, учебы и отдыха, питания, окружающей среды, одежды, обуви, спортивного инвентаря и оборудования

Многочисленные физические упражнения в соответствии с педагогическими задачами можно объединить в несколько групп (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристика упражнений в системе средств адаптивной физической культуры

Вид упражнений	Характеристика
Упражнения, связанные с перемещением тела в пространстве	ходьба, прыжки, ползание, плавание, передвижение на лыжах
Общеразвивающие упражнения	а) без предметов; б) с предметами (флажками, лентами, гимнастическими палками, обручами, малыми и большими мячами и др.); в) на снарядах (гимнастической стенке, кольцах, гимнастической скамейке, лестнице, тренажерах)
Упражнения на развитие	развитие силы, быстроты, выносливости, гибкости, ловкости
Упражнения на развитие и коррекцию координационных способностей	согласованности движений рук, ног, головы, туловища; согласованности движений с дыханием, ориентировки в пространстве, равновесия, дифференцировки усилий, времени и пространства, ритмичности движений, расслабления
Упражнения на коррекцию	осанки, сводов стопы, телосложения, укрепления мышц спины, живота, рук и плечевого пояса, ног
Упражнения лечебного и профилактического воздействия	восстановление функций паретичных мышц, опороспособности, подвижности в суставах, профилактика нарушений зрения
Упражнения на развитие мелкой моторики	кистей и пальцев рук
Художественно-музыкальные упражнения	ритмика, танец, элементы хореографии и ритмопластики
Упражнения, активизирующие познавательную деятельность	с речитативами, стихами, загадками, счетом и т. п.,
Упражнения, направленные на развитие и коррекцию психических процессов	восприятия, мышления, воображения, зрительной и слуховой памяти, внимания и других
Упражнения прикладного характера	направленные на освоение ремесла, трудовой деятельности
Упражнения, выступающие как самостоятельные виды адаптивного спорта	фигурное катание, хоккей на полу, настольный теннис, баскетбол, мини-футбол, верховая езда и др.

К естественно-средовым факторам относится использование воды, воздушных и солнечных ванн в целях укрепления здоровья, профилактики простудных заболеваний, закаливания организма. Установлено, что для детей-инвалидов с детства плавание с первых месяцев жизни оказывает не только благотворное влияние на все функции организма ребенка, но является эффективным средством коррекции двигательных и психических нарушений.

Гигиенические факторы включают правила и нормы общественной и личной гигиены режим дня, соотношение бодрствования и сна, учебы и отдыха, питания, окружающей среды, одежды, обуви, спортивного инвентаря и оборудования. Для детей с ОВЗ важны не только знания о влиянии естественных сил природы и гигиенических факторов, но и приучение их ко всем видам закаливания, режиму двигательной активности и личной гигиене, превращая их в привычку. Даже детям, имеющим грубые нарушения моторики в виде параличей и парезов, а также часто болеющих пневмонией, ангиной, бронхитом, необходимо закаливание, сначала местное — обтирание рук, ног, а затем общее - обливание теплой водой с постепенным снижением.

Основным направлением адаптивной физической культуры является формирование двигательной активности, как биологического и социального факторов воздействия на организм и личность человека.

Адаптивная физическая культура у детей-инвалидов и детей с ОВЗ направлена на:

- осознание своих собственных сил в сравнении с силами полностью здорового человека;
- преодоление психических и физических барьеров, которые мешают жить полноценно;
- выработку умений и навыков, которые направлены на компенсацию нарушений, а именно использование функции других систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных;
- культивирование желания быть здоровым;
- приобретение стремления улучшать индивидуальные качества;
- поднятие работоспособности как умственной, так и физической.

В процессе работы по физическому развитию у детей с РАС решаются задачи, позволяющие воспитывать интерес к окружающему миру, потребности в общении, расширении круга увлечений; развитии и обогащении эмоционального опыта ребенка; формировании коммуникативных умений и сенсорного развития; повышении двигательной активности ребенка; формировании эмоционально-волевых, личностных качеств, навыков социально- адаптивного поведения; объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых норм поведения в интересах человека, семьи, общества; взаимодействовать с родителями воспитанника (законных представителей) для обеспечения полноценного психофизического развития ребенка с аутизмом.

В адаптивной программе в области физического развития реализуются следующие направления: исправление или ослабление имеющихся проявлений аутизма и вызванных им нарушений, стимуляция дальнейшего продвижения ребенка посредством совершенствования приобретаемых в дошкольном возрасте умений и содействие всестороннему максимально возможному его развитию.

В тесном сочетании с физическим воспитанием используются в работе следующие признаки: онтогенетический, основанный на учете последовательности возникновения и развития психических функций и новообразований в онтогенезе, его реализация позволяет учесть общие закономерности развития применительно к ребёнку с аутизмом, построить модель коррекционно-развивающего обучения, ориентированного на учет сензитивных периодов в развитии психических функций. Взаимоотношения между детьми и взрослыми строятся на основе доброжелательности, поддержки и взаимопомощи; целостности, стратегия и тактика образовательной работы с детьми опирается на представление о целостной жизнедеятельности ребенка. У ребенка формируется целостное представление о мире, себе самом, социокультурных отношениях; вариативности, детям предоставляются возможности выбора материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, информации, способа действия; непрерывности, обеспечивается преемственность в содержании, технологиях, методах между дошкольным и начальным общим образованием, определяется вектор на дальнюю перспективу развития; интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, спецификой и возможностями образовательных областей; гибкого распределения компонентов режима в течение дня.

Перечень используемых технологий адаптивной физкультуры:

1. Гимнастика для лиц с отклонениями в состоянии здоровья: ритмическая гимнастика; фитбол.
2. Коррекционно-развивающие и подвижные игры в адаптивной физической культуре.

3. Нетрадиционные оздоровительные технологии: дыхательная гимнастика; сказкотерапия (песочная терапия).
4. Технология коррекционно-развивающего обучения детей со сложными нарушениями развития.
5. **Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы (адаптивная физкультура):**
 - формирование здоровых привычек;
 - формирование осанки;
 - привитие культуры личной гигиены;
 - получение навыков правильного хождения,
 - развитие ассоциативной памяти через повторение названий упражнений и их последовательное и правильное выполнение;
 - развитие мышечной памяти;
 - развитие чувства ритма и обучение выполнению движений на счет;
 - формирование навыков удержания и передачи из руки в руку предмета;
 - развитие гибкости и укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие наглядно-действенного мышления;
 - формирование самооценки.
 - формирование навыков бросков, удержания, вращения гимнастических предметов: скакалка, мяч, обруч;
 - обучение взаимодействию друг с другом.

Направления педагогической деятельности (адаптивная физкультура):

- использование игровой технологии физического воспитания с использованием «фитбол» для решения задач, направленных на индивидуальную работу с детьми с РАС;
- повышение двигательного потенциала детей (общей и мелкой моторики пальцев рук, скоординированности движений руки и речевой моторики);
- развитие имитационных способностей (к подражанию);
- расширение объема зрительного восприятия, развитие зрительно-моторной координации;
- формирование восприятия собственного тела, его положения в пространстве;
- развитие устойчивой потребности в двигательной активности, начальной мотивации к занятиям физической культурой и индивидуального интереса к различным видам спорта;
- развитие положительных эмоциональных качеств (сопереживание, отзывчивость);
- воспитание коммуникационных функций и способностей взаимодействовать в коллективе;
- соблюдение общепринятых норм и правил поведения.

Оздоровительные задачи игровой технологии физического воспитания с использованием мячей «Фитбол»

1. Содействовать оптимизации роста и развитию опорно-двигательного аппарата.
2. Гармонично развивать мышечную силу, гибкость, выносливость, быстроту.
3. Содействовать развитию координационных способностей, функции равновесия, вестибулярной устойчивости.
4. Формировать и закреплять навык правильной осанки.
5. Содействовать профилактике плоскостопия.
6. Способствовать укреплению мышц пальцев, кисти и развивать мелкую моторику рук.
7. Содействовать развитию и функциональному совершенствованию сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем организма.
8. Способствовать повышению физической работоспособности занимающихся.
9. Способствовать профилактике различных заболеваний, психомоторного, речевого, эмоционального и общего психического состояния занимающихся.

В работе с детьми дошкольного возраста прослеживается принцип комплексно - тематического планирования. Выделение основной темы периода позволяет интегрировать образовательную деятельность, представлять детям материал оптимальным способом. Тематический принцип построения воспитательно-образовательного процесса позволяет органично вводить региональный и культурный компоненты, исходя из особенностей дошкольного учреждения. Помимо образовательной деятельности ежедневно воспитатели планируют совместную подгрупповую деятельность, индивидуальную работу и создают условия для развития творчества и самостоятельности.

Проектирование образовательного процесса строится в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями, состоянием здоровья детей. Планируются такие формы работы, как: тематические дни и тематические недели. Знакомство с темой может пройти и в формате беседы (однократной), продуктивной деятельности, игры или воспитывающей игровой ситуации, проектной деятельности в зависимости от особенностей и уровня развития навыков детей.

Воспитательный и образовательный процессы проходят непрерывно, на протяжении всего времени пребывания детей в детском саду. Не только во время образовательной деятельности, но и в ходе самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослых ребята получают и закрепляют необходимые знания, умения и навыки.

При адаптации содержания АОП необходимо учитывать такие трудности ребенка с РАС как: особенности понимания речевых инструкций, наличие аффективных всплесков, агрессивные и аутоагрессивные проявления, сложности в организации собственной продуктивной деятельности, особенности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в на прогулке, в раздевалке, во время дневного сна и т.п.).

Используемые в реализации АОП **формы, способы, методы и средства** должны:

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

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

Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов: подготовительный этап, частичное включение, полное включение.

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки.

На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые.

Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок - специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

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

В связи с трудностями понимания устной и письменной речи ребенком с РАС, а также

буквальностью интерпретаций сказанного другими людьми, педагогам необходимо: давать инструкцию, привлекая внимание ребенка, называя его по имени, использовать несложные инструкции и объяснения, проверять понимание ребенком услышанных фраз, избегать длинных глагольных цепочек в объяснениях. Если ребенок умеет читать, допустимо написать инструкцию на листе.

Методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС в раннем и дошкольном возрасте различны. В связи с этим специалисты направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание. Инструментарий (УМК) по решению задач по каждой из образовательных областей для всех возрастных групп обучающихся

Нищева Н.В. Подвижные и дидактические игры на прогулке – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

* Нищева Н.В. Во саду ли в огороде. Игры для развития речи и мышления детей дошкольного возраста. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2019. – 8 с., цв. ил. – (Играйка; вып.1).

*Нищева Н.В. Играйка. Различайка. Выпуск 2. Развитие фонетико- фонематической стороны речи у старших дошкольников /худ. О.Н.Капустина. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021. – 8 с., цв. ил.

*Нищева Н.В. Играйка. Различайка. Выпуск 3. Развитие фонетико- фонематической стороны речи у старших дошкольников /худ. О.Н.Капустина. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021. – 8 с., цв. ил.

* Нищева Н.В. Все работы хороши. Городские профессии. Обучениерассказыванию по картинке (5-7 лет). - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 16с.

*Нищева Н.В. Все работы хороши. Сельские профессии. Обучениерассказыванию по картинке (5-7 лет). - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 16с.

*Хортиева Т.В. Словесные дидактические игры для детей старшего дошкольного возраста с ТНР (с 6 до 7 лет). - СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСВО-ПРЕСС», 2018. – 48 с. (Работаем по программе Н.В.Нищевой).

*Нищева Н.В. Все работы хороши. Городские профессии. Обучение рассказыванию по картинке (5-7 лет). - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 16с.

*Нищева Н.В. Все работы хороши. Сельские профессии. Обучение рассказыванию по картинке (5-7 лет). - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 16с.

*Н.В. Нищева. Мамы всякие нужны. Детям о профессиях. Обучение дошкольников рассказыванию по картине (с 5 до 7 лет). Выпуск 1. Уч.-нагл. пос. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 4 картины; 16 с. метод.рек.

*Н.В. Нищева. Мамы всякие нужны. Детям о профессиях. Обучение дошкольников рассказыванию по картине (с 5 до 7 лет). Выпуск 2. Уч.-нагл. пос. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 4 картины; 16 с. метод.рек.

* Н.В. Нищева. Мамы всякие нужны. Детям о профессиях. Обучение дошкольников рассказыванию по картине (с 5 до 7 лет). Выпуск 3. Уч.-нагл. пос. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 4 картины; 16 с. метод.рек.

*Н.В. Нищева. Формирование целостной картины мира. Обучение дошкольников рассказыванию по картине (с 5 до 7 лет): учеб.-нагляд. пособие. Выпуск 1. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 4 картины; 16 с. метод.рек.

*Н.В. Нищева. Формирование целостной картины мира. Обучение дошкольников рассказыванию по картине (с 5 до 7 лет): учеб.-нагляд. пособие. Выпуск 1. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 4 картины; 16 с. метод.рек.

*Н.В. Нищева. Формирование целостной картины мира. Обучение дошкольников рассказыванию по картине (с 5 до 7 лет): учеб.-нагляд. пособие. Выпуск 1. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 4 картины; 16 с. метод.рек.

*Н.В. Нищева. Формирование целостной картины мира. Обучение дошкольников рассказыванию по картине (с 5 до 7 лет): учеб.-нагляд. пособие. Выпуск 1. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 4 картины; 16 с. метод.рек.

Формирование гражданственности и патриотизма

*Нищева Н.В. А как поступишь ты? Нравственно-эстетическое воспитание старших дошкольников. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. – 8 с., цв. вкл.

*Калашникова Г.В. Гербы и символы: История российского герба. Альбом демонстрационных картин. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – 32 стр.

*Нищева Н.В. Картотека сюжетных картинок. Две столицы. – СПб., ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 64 с., цв.ил.

*Князева О.А., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 304 с.: ил.

*Бойчук И.А., Попушина Т.Н. Ознакомление детей дошкольного возраста с русским

Конструирование

*Коноваленко С.В. Развитие конструктивной деятельности дошкольников. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 112 с.

*Литвинова О.Э. Конструирование в подготовительной к школе группе. Конспекты совместной деятельности с детьми 6-7 лет: учебно-методическое пособие.-СПб.:ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017.-96 с.+ цв.ил.

Математика

*Нищева Н.В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 3 до 4 лет). – СПб., «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. –176 с.

*Нищева Н.В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 4 до 5 лет и с 5 до 6 лет). – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012.

*Нищева Н.В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 5 до 6 лет). – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

* Нищева Н.В. Развитие математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет). – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012.

*Нищева Н. В. Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 6 до 7 лет). – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

Природа

*Н.В.Нищева. Мир природы. Животные. Интегрированные занятия для обучения дошкольников рассказыванию по картине. Наглядно- дидактическое пособие. Издание второе, исправленное и дополненное. Выпуск 1. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021.

*Н.В.Нищева. Мир природы. Животные. Интегрированные занятия для обучения дошкольников рассказыванию по картине. Наглядно- дидактическое пособие. Издание второе, исправленное и дополненное. Выпуск 2. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020.

*Н.В.Нищева. Мир природы. Животные. Выпуск 3. Конспекты занятий к серии демонстрационных плакатов для развития первичных естественно- научных представлений у дошкольников. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021. – 40 с. + цв.ил.

*Н.В.Нищева. Мир природы. Растения. Конспекты занятий к серии демонстрационных плакатов для развития первичных естественно-научных представлений у дошкольников. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. – 32 с. ил.

*Краузе Е.Н. Конспекты непосредственной образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим (с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР от 5 до 7 лет). – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021. – 160 с.

*Н.В.Нищева. Мир природы. Животные. Интегрированные занятия для обучения дошкольников рассказыванию по картине. Наглядно- дидактическое пособие. Издание второе, исправленное и дополненное. Выпуск 1. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021.

* Н.В.Нищева. Мир природы. Животные. Интегрированные занятия для обучения дошкольников рассказыванию по картине. Наглядно- дидактическое пособие. Издание

второе, исправленное и дополненное. Выпуск 2. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020.

*Н.В.Нищева. Мир природы. Животные. Выпуск 3. Конспекты занятий к серии демонстрационных плакатов для развития первичных естественно- научных представлений у дошкольников. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021. – 40 с. + цв.ил.

*Н.В.Нищева. Мир природы. Растения. Конспекты занятий к серии демонстрационных плакатов для развития первичных естественно-научных представлений у дошкольников. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. – 32 с. ил.

*Краузе Е.Н. Конспекты непосредственной образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим (с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР от 5 до 7 лет). – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2021. – 160 с.

*Краузе Е.Н. Конспекты занятий воспитателя по познавательно- исследовательской деятельности с дошкольниками с ТНР с 3 до 5 лет. Серия «Методический комплект программы Н.В. Нищевой». - СПб., ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019. – 112 с.

Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию! Парциальная программа по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста [Текст] - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015. – 512 с, ил. Прил.: 1электрон. диск. (CD-ROM) зв.; 12 см. – (Библиотека программы «Детство»).

*Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию! Детские экологические проекты. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 176 с.

*Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию! Дидактический материал для работы с

*Нищева Н.В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 250с

*Нищева Н.В. Тетрадь №1 для обучения детей грамоте дошкольного возраста. Художники И. Ф. Дукк, С.А. Кузубченко. - СПб.: ДЕТСТВО- ПРЕСС, 2015 – 32с.

*Нищева Н.В. Тетрадь №2 для обучения детей грамоте дошкольного возраста. Художники И. Ф. Дукк, С.А. Кузубченко. - СПб.: ДЕТСТВО- ПРЕСС, 2015 – 32с.

*Нищева Н.В. Тетрадь №3 для обучения детей грамоте дошкольного возраста. Художники И. Ф. Дукк, С.А. Кузубченко. - СПб.: ДЕТСТВО- ПРЕСС, 2015 – 32с.

*Нищева Н.В. Картотеки подвижных игр, упражнений, пальчиковой гимнастики – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012.

*Нищева Н. В. Картотека заданий для автоматизации правильного произношения и дифференциации звуков разных групп – СПб., ДЕТСТВО- ПРЕСС, 2012.

*Дорошенко О.Ю., Комиссарова С.А. Развитие связной речи дошкольников на материале текстов цепной структуры. Вып.1. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24с.

*Дорошенко О.Ю., Комиссарова С.А. Развитие связной речи дошкольников на материале текстов цепной структуры. Вып.2. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24с.

*Нищева Н. В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. Конспекты занятий.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 80 с.: цв.ил. (Методический комплект программы Н.В. Нищевой).

*Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР (часть I) – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

*Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе логопедической группе для детей с ОНР (часть II) – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

*Нищева Н. В. Мой букварь. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013

*Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет). Вып.1.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24 с., цв.ил.

*Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет). Вып.2.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24 с., цв.ил.

*Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет). Вып.3.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24 с., цв.ил.

*Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет).Вып.4.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24 с., цв.ил.

*Сенечкина В.В. Конспекты тематических занятий по формированию лексико-грамматических категорий языка и развития связной речи у детей сОНР. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 160 с.

*Теремкова Н.Э. Я учусь пересказывать. Часть 1 СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015 – 24с.

*Теремкова Н.Э. Я учусь пересказывать. Часть 2 СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015 – 24с.

*Теремкова Н.Э. Я учусь пересказывать. Часть 3 СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015 – 24с.

*Теремкова Н.Э. Я учусь пересказывать. Часть 4 СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015 – 24с.

*Теремкова Н.Э. Я учусь пересказывать. Часть 5 СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017 – 24с.

*Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет). Выпуск 1.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24 с., цв.ил.

*Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет). Выпуск 2.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24 с., цв.ил.

*Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет). Выпуск 3.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 24 с., цв.ил. *Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет).	*Дубровская Н. В. Цвет творчества. Интегрированная программа художественно-эстетического развития дошкольника от 2 до 7 лет. – СПб, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. *Дубровская Н. В. Цвет творчества. Конспекты занятий. Старшая группа. – СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. *Курочкина Н.А. Дети и пейзажная живопись. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. *Леонова Н.Н. Художественно-эстетическое развитие детей в подготовительной к школе группе ДОУ Парциальная программа СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.- 236с. *Гавришева Л.Б. Конспекты интегрированной коррекционной образовательной музыкальной деятельности с детьми. Методическое пособие. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. – 224. (Методический комплект программы Н.В. Нищевой), 2016 г. – 217 с. *Н.В.Нищева, Л.Б.Гавришева. Облака плывут куда-то... Песенки, распевки, музыкальные игры для дошкольников с 4 до 7 лет. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 24 с. – (Методический комплект программы Н.В.Нищевой). *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В. Гармония. Программа развития музыкальности у детей младшего дошкольного возраста (4-ый год жизни). Издание 3-е, дополненное и переработанное. Москва 2002 г. – 64 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В. Хрестоматия к программе «Гармония» для детей 4-го года жизни. Москва 2002 г. – 168 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г. Гармония. Программа развития музыкальности у детей среднего дошкольного возраста (5-ый год жизни). Москва 2002 г. – 100 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г. Хрестоматия к программе «Гармония» для детей 5-го года жизни. Часть I. Центр «Гармония». Москва 2002 г. – 112 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г. Хрестоматия к программе «Гармония» для детей 5-го года жизни. Часть II. Центр «Гармония». Москва 2002 г. – 125 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г. Гармония. Программа развития музыкальности у детей старшего дошкольного возраста (6-ый год жизни). Центр «Гармония». Москва 2000 г. – 168 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г. Хрестоматия к программе «Гармония» для детей 6-го года жизни. Часть I. Центр «Гармония». Москва 2002 г. – 100 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г. Хрестоматия к программе «Гармония» для детей 6-го года жизни. Часть II. Центр «Гармония». Москва 2002 г. – 142 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г., Трубникова М.А. Гармония. Программа развития музыкальности у детей 7-го года жизни. Система музыкального репертуара. Центр «Гармония». Москва 2005 г. – 32 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В. Гармония. Программа развития музыкальности у детей 7-го года жизни. Музыкальная игра – драматизация. Центр «Гармония». Москва 2006 г. – 68 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В. Гармония. Программа развития музыкальности у детей 7-го года жизни. Слушание музыки. Центр «Гармония». Москва 2004 г. – 172 с. *Тарасова К.В., Нестеренко Т.В. Гармония. Программа развития музыкальности у детей 7-го года жизни. Музыкальные движения. Центр «Гармония». Москва 2004 г. – 88 с. *Тарасова К.В., Трубникова М.А. Гармония. Программа развития музыкальности у детей 7-го года жизни. Игра на детских музыкальных инструментах. Центр «Гармония». Москва 2003 г. – 60 с. *Литвинова О.Э. Рисование, лепка, аппликация с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР (с 5 до 6 лет). - СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2022. – 400 с. (Методический комплект программы Н.В.Нищевой). *Литвинова О.Э. Рисование, лепка, аппликация с детьми младшего дошкольного возраста с ТНР. - СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2021. – 224 с. (Методический комплект программы Н.В.Нищевой). *Литвинова О.Э. Рисование, лепка, аппликация с детьми среднего дошкольного возраста с ТНР. - СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2021. – 272 с. (Методический комплект программы Н.В.Нищевой). *Литвинова О.Э. Рисование, лепка, аппликация с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР (с 6 до 7 лет). - СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2022. – 304 с. (Методический комплект программы Н.В.Нищевой).
--	---

Физическое развитие	*Кириллова Ю.А. Парциальная программа физического развития в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 128с. *Кириллова Ю.А. Комплексы общеразвивающих упражнений в спортивном зале и на прогулке для детей с ТНР с 3 до 4 и с 4 до 5 лет. – СПб.: «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 112 с. *Кириллова Ю.А. Картотека подвижных игр в спортивном зале и напрогулке для детей с ТНР с 4 до 5 лет. ФГОС. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 128 с. *Кириллова Ю.А. Картотека подвижных игр в спортивном зале и на прогулке для детей с ТНР с 5 до 6 лет. ФГОС. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 128с. * Кириллова Ю.А. Картотека подвижных игр в спортивном зале и напрогулке для детей с ТНР с 6 до 7 лет. ФГОС. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 160 с. *Играйте на здоровье! Физическое воспитание детей 3-7 лет: программа, конспекты занятий, материалы для бесед, методика обучения в разновозрастных группах/Волошина Л.Н., Курилова Т.В. - М.: Вентана- Граф, 2015. Плавание *Система обучения плаванию детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие/А.А. Чеменева, Т.В. Столмакова. ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,2011 *Программа обучения плаванию в детском саду-СПб:/Воронова Е.К. «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,2003 *Еремеева Л.Ф. Научить ребенка плавать. Программа обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста: Методическое пособие. - СПб.: Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,2005. * Мулаева Н.Б. Конспекты-сценарии занятий по физической культуре длядошкольников: учебно-методическое пособие. - СПб.: Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,2005. *Картушина М.Ю. Зеленый огонек здоровья. Методическое пособие дляпедагогов ДОУ. - СПб.: Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. *Филипова С.О. Мир движений мальчиков и девочек: Методическое пособие для руководителей физического воспитания дошкольных учреждений. - СПб.: Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001.
---------------------	--

2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников

Подраздел «Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы» строится с учетом психофизических, возрастных и индивидуально-психологических особенностей, обучающихся с РАС, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов. Реализация Программы обеспечивается на основе вариативных форм, способов, методов и средств, представленных в образовательных программах, методических пособиях, соответствующих принципам и целям ФГОС ДО и выбираемых педагогом с учетом особенностей и интересов обучающихся, запросов родителей (законных представителей).

Примером вариативных форм, способов, методов организации образовательной деятельности могут служить такие формы как образовательные ситуации, предлагаемые для группы обучающихся, исходя из особенностей их развития (занятия), различные виды игр и игровых ситуаций, в том числе сюжетно- ролевая игра, театрализованная игра, дидактическая и подвижная игра, в том числе, народные игры, игра- экспериментирование и другие виды игр; взаимодействие и общение обучающихся и педагогических работников и (или) обучающихся между собой; проекты различной направленности, прежде всего исследовательские; праздники, социальные акции, а также использование образовательного потенциала режимных моментов. Все формы вместе и каждая в отдельности могут быть реализованы через сочетание организованных педагогическим работником и самостоятельно иницилируемых свободно выбираемых детьми видов деятельности.

ФАОП ДО п. 11.1

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

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

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

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

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

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

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный «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.

6. 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.

7. 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.

8. Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право

выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

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

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

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

Образовательная деятельность включает:

- образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности;
- образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных процессов;
- самостоятельную деятельность детей;
- взаимодействие с семьями детей по реализации Программы

Образовательная деятельность организуется как совместная деятельность педагога и детей, самостоятельная деятельность детей.

В зависимости от решаемых образовательных задач, желаний детей, их образовательных потребностей, педагог может выбрать один или несколько вариантов совместной деятельности:

- совместная деятельность педагога с ребёнком, где, взаимодействуя с ребёнком, он выполняет функции педагога: обучает ребёнка чему-то новому;
- совместная деятельность ребёнка с педагогом, при которой ребёнок и педагог – равноправные партнеры;
- совместная деятельность группы детей под руководством педагога, который на правах участника деятельности на всех этапах её выполнения (от планирования до завершения) направляет совместную деятельность группы детей;
- совместная деятельность детей со сверстниками без участия педагога, но по его заданию. Педагог в этой ситуации не является участником деятельности, но выступает в роли её организатора, ставящего задачу группе детей, тем самым, актуализируя лидерские ресурсы самих детей;
- самостоятельная, спонтанно возникающая, совместная деятельность детей без всякого участия педагога. Это самостоятельные игры детей (сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, игры с правилами, музыкальные и другое), самостоятельная изобразительная деятельность по выбору детей, самостоятельная познавательно-исследовательская деятельность (опыты, эксперименты и другое).

Организуя различные виды деятельности, педагог учитывает опыт ребёнка, его субъектные проявления (самостоятельность, творчество при выборе содержания деятельности и способов его реализации, стремление к сотрудничеству с детьми, инициативность и желание заниматься определенным видом деятельности). Эту информацию педагог может получить в процессе наблюдения за деятельностью детей в ходе проведения педагогической диагностики. На основе полученных результатов организуются разные виды деятельности, соответствующие возрасту детей. В процессе их организации педагог создает условия для свободного выбора детьми деятельности, оборудования, участников совместной деятельности, принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, поддерживает детскую инициативу и самостоятельность, устанавливает правила взаимодействия детей. Педагог использует

образовательный потенциал каждого вида деятельности для решения задач воспитания, обучения и развития детей.

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

В ДОО создана система форм организации разнообразной деятельности дошкольников. Среди них выделяются простые, составные и комплексные формы. Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств и посвящены, как правило, одной теме.

К простым формам относятся:

- беседа;
- рассказ;
- эксперимент;
- наблюдение;
- дидактическая (или любая другая игра, возникающая по инициативе педагога).

Составные формы состоят из простых форм, представленных в разнообразных сочетаниях.

К составным формам относятся:

- игровые ситуации;
- игры-путешествия;
- творческие мастерские;
- детские лаборатории;
- творческие гостиные;
- творческие лаборатории;
- целевые прогулки;
- экскурсии;
- образовательный челлендж;
- интерактивные праздники.

Комплексные формы создаются как целенаправленная подборка (комплекс) простых и составных форм.

К комплексным формам относятся:

- детско-родительские и иные проекты;
- тематические дни;
- тематические недели;
- тематические или образовательные циклы.

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

Игра в педагогическом процессе выполняет различные функции: обучающую, познавательную, развивающую, воспитательную, социокультурную, коммуникативную, эмоциогенную, развлекательную, диагностическую, психотерапевтическую и другие. В образовательном процессе игра занимает особое место, выступая как форма организации жизни и деятельности детей, средство разностороннего развития личности; метод или прием обучения; средство саморазвития, самовоспитания, самообучения, саморегуляции.

Отсутствие или недостаток игры в жизни ребёнка приводит к серьезным проблемам, прежде всего, в социальном развитии детей. Учитывая потенциал игры для разностороннего развития ребенка и становления его личности, педагог максимально использует все варианты ее применения в ДО. Образовательная деятельность в режимных процессах имеет специфику и предполагает использование особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребёнка.

Основная задача педагога в утренний отрезок времени состоит в том, чтобы включить детей в общий ритм жизни ДОО, создать у них бодрое, жизнерадостное настроение.

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

- игровые ситуации, индивидуальные игры и игры небольшими подгруппами (сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, подвижные, музыкальные и другие);
- беседы с детьми по их интересам, развивающее общение педагога с детьми (в том числе в форме утреннего и вечернего круга), рассматривание картин, иллюстраций;
- практические, проблемные ситуации, упражнения (по освоению культурно - гигиенических навыков и культуры здоровья, правил и норм поведения и другие);
- наблюдения за объектами и явлениями природы, трудом взрослых;
- трудовые поручения и дежурства (сервировка стола к приему пищи, уход за комнатными растениями и другое);
- индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- продуктивную деятельность детей по интересам детей (рисование, конструирование, лепка и другое);
- оздоровительные и закаливающие процедуры, здоровьесберегающие мероприятия, двигательную деятельность (подвижные игры, гимнастика и другое).

Согласно требованиям, СанПиН 1.2.3685-21 в режиме дня предусмотрено время для проведения занятий. Занятие рассматривается как дело, интересное и интересное детям, развивающее их; как деятельность, направленная на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей, или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогом самостоятельно. Занятие является формой организации обучения, наряду с экскурсиями, дидактическими играми, играми-путешествиями и другими. Оно может проводиться в виде образовательных ситуаций, тематических событий, проектной деятельности, проблемно-обучающих ситуаций, интегрирующих содержание образовательных областей, творческих и исследовательских проектов и так далее. В рамках отведенного времени педагог может организовывать образовательную деятельность с учётом интересов, желаний детей, их образовательных потребностей, включая детей дошкольного возраста в процесс сотворчества, содействия, сопереживания. При организации занятий педагог использует опыт, накопленный при проведении образовательной деятельности в рамках сформировавшихся подходов. Время проведения занятий, их продолжительность, длительность перерывов, суммарная образовательная нагрузка для детей дошкольного возраста определяются СанПиН 1.2.3685-21. Введение термина «занятие» не означает регламентацию процесса. Термин фиксирует форму организации образовательной деятельности. Содержание и педагогически обоснованную методику проведения занятий педагог может выбирать самостоятельно.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- подвижные игры и спортивные упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья детей;

- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
- элементарную трудовую деятельность детей на участке ДОО;
- свободное общение педагога с детьми, индивидуальную работу;
- проведение спортивных праздников (при необходимости).

Образовательная деятельность, осуществляемая во вторую половину дня, может включать:

- элементарную трудовую деятельность детей (уборка групповой комнаты; ремонт книг, настольно-печатных игр; стирка кукольного белья; изготовление игрушек-самоделок для игр малышей);
- проведение зрелищных мероприятий, развлечений, праздников (кукольный, настольный, теневой театры, игры-драматизации; концерты; спортивные, музыкальные и литературные досуги и другое);
- игровые ситуации, индивидуальные игры и игры небольшими подгруппами (сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, подвижные, музыкальные и другие);
- опыты и эксперименты, практико-ориентированные проекты, коллекционирование и другое;
- чтение художественной литературы, прослушивание аудиозаписей лучших образцов чтения, рассматривание иллюстраций, просмотр мультфильмов и так далее;
- слушание и исполнение музыкальных произведений, музыкально-ритмические движения, музыкальные игры и импровизации;
- организация и (или) посещение выставок детского творчества, изобразительного искусства, мастерских; просмотр репродукций картин классиков и современных художников и другого;
- индивидуальную работу по всем видам деятельности и образовательным областям;
- работу с родителями (законными представителями).

2.3. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик.

Культурные практики понимают в качестве поиска и освоения новых способов и форм деятельности, и поведения для организации собственных действий, и опыта.

В ДОО основными культурными практиками, осваиваемыми дошкольниками, являются:

- игра, продуктивная деятельность
- познавательно-исследовательская деятельность;
- развитие речи и чтение;
- практическая деятельность;
- результативные физические упражнения;
- развитие речи на занятиях с логопедом, в процессе театрализации, в освоении содержательных областей;
- музицирование: логоритмика, пение, танец, театрально-музыкальные инсценировки;
- проектная деятельность (по Н. А. Виноградовой, Е. П. Панковой);
- совместные творческая и досуговая деятельность семьи и ДОО (праздники, спектакли, экскурсии, прогулки).

Программа включает организацию отдыха, развлечений, самостоятельной художественной и познавательной деятельности детей.

Дети с ЗПР привлекаются к участию в спектаклях, утренниках, театрализованных играх в соответствии с индивидуальными возможностями по рекомендации учителя-логопеда.

Старшая группа

У старших дошкольников формируется умение самостоятельно организовывать свой отдых дома и в детском саду, заниматься творчеством (лепка, рисование и т. д.), слушать музыку или записи литературных произведений, проводить простые эксперименты, участвовать в работе студий и кружков. Рекомендуется посещать с родителями выставки, музеи, киноцентры и театры, экскурсии. Дети активно привлекаются к участию в праздничных утренниках, украшении группы и детского сада к праздникам. Формируется умение, и мотивация поздравлять окружающих с праздниками, делать своими руками подарки, преподносить сюрпризы (мамин праздник, День защитника Отечества и д. р.).

Подготовительная группа

Дошкольники подготовительной группы приучаются осмысливать полученные знания и использовать их в самостоятельной творческой деятельности. Рекомендовано расширять знания об искусстве, приучать их к посещению с родителями выставок, музеев, театров. У детей седьмого года жизни формируются представления о государственных праздниках, они привлекаются к их подготовке и участию в тематических постановках и утренниках.

2.4. Способы и направления поддержки детской инициативы.

Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересам. Все виды деятельности ребенка в детском саду осуществляются в форме самостоятельной инициативной деятельности:

- самостоятельные сюжетно-ролевые, развивающие и логические игры;
- музыкальные игры и импровизации;
- речевые игры, игры с буквами, звуками и слогами;
- самостоятельная деятельность в книжном уголке;
- самостоятельная изобразительная и конструктивная деятельность;
- самостоятельные опыты, эксперименты и др.

Взрослые участники образовательного процесса применяют следующие способы поддержки детской инициативы:

- Создают при планировании и организации образовательных ситуаций условия для активизации познавательной активности детей.
- Создают ситуации и условия для самостоятельной творческой деятельности (рисования, конструирования и т. д.).
- Обучают приемам самостоятельной работы (планирование, детское проектирование) и самостоятельному применению знаний и умений.
- Обеспечивают позитивные поощряющие самостоятельность оценки, поддерживают мотивацию к самостоятельности и инициативе.
- Управляют развитием предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие инициативы детей.
- Разъясняют педагогические приемы и методы по поддержке инициативы семьям воспитанников.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с детьми.

ФАОП ДО п. 38

В подразделе отражены формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: характер взаимодействия с педагогическим работником, с другими детьми; систему 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.

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

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

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

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

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

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный «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.

6. 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.

7. 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.

8. Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки.

Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

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

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

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

Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся с РАС.

ФАОП ДО п. 39.6 (9-13)

В подразделе представлены особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС, отражающие цель, задачи и направления взаимодействия с родителями (законными представителями).

При осуществлении психолого-педагогической поддержки семьи рекомендуется использовать современные технологии: семейный, дискуссионный клуб, тренинги, «Образовательная афиша для родителей» и т.д. В целях обеспечения информационной открытости, просветительской поддержки рекомендуется использовать цифровые и дистанционные технологии: страницы в социальных сетях, Ru-Tube - канал, аудио-гид по ДОО, виртуальные экскурсии по ДОО. Формы применения цифровых технологий: инфографика, информационные статьи, подкасты, видеоинформация.

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с РАС, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителем). 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 ДОО и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, 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.

2.5. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС:

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

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

3. Использование устной речи во взаимодействии с ребенком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребенку для понимания, не слишком сложной.

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

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

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

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

6. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребенка 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 ребенка, 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 ребенка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

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

8. Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребенка 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).

9. **Цель взаимодействия** педагогического коллектива ДОО, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации.

В этом треугольнике "ребенок - семья - организация":

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

10. **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 ребенком, условиями работы в ДОО, ходом занятий.

11. 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 ее 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 ребенку и почему. Следует подчеркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчеркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

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

13. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребенок с аутизмом. Установление ребенку 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 ребенка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребенку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребенком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС

В настоящее время в связи с действием в регионе высокого («желтого») уровня террористической опасности дошкольные образовательные организации 9 приграничных районов, г. Белгорода, Яковлевского и Новооскольского городских округов работают в режиме дежурных групп. Часть воспитанников детских садов находятся дома и не включены в освоение образовательных программ дошкольного образования. В связи с этим возникают вопросы от педагогов и родителей о возможности организации дошкольного образования в дистанционной форме. По данному вопросу информируем.

Согласно статье 16 Федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Частью 2 статьи 13 Федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определена возможность образовательной организации использования различных образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий, электронного обучения при реализации образовательных программ. Вместе с тем Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования, утвержденным приказом Минпросвещения России от 31.07.2020 г. №373, не определены условия реализации образовательных программ дошкольного образования в дистанционной форме.

Пунктом 2.10.2. Санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи, утвержденных постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. №28 (СП2.4.3648-20), ограничено время непрерывного использования электронных средств обучения (не более 5-7 минут) и возраст детей, с которыми эти средства могут быть использованы (5-7 лет). Пунктом 14 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования, утвержденного приказом Минпросвещения России от 31.07.2020 г. №373, определено, минимальное время для освоения образовательных программ дошкольного образования: не менее

3 часов в день. На основании вышеизложенного организовать освоение образовательных программ дошкольного образования в дистанционной форме не представляется возможным.

Вместе с тем согласно ч.1, ч.2 ст.44 Федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Пунктом 1.1 ФГОС ДО, утвержденного приказом Минпросвещения России от 17.10.2013 г. №1155, определена возможность использования родителями положений ФГОС ДО при получении детьми дошкольного образования в форме семейного образования. Несмотря на то, что воспитанники детских садов, временно их не посещающие по причине действия на территории региона высокого уровня террористической опасности, не отчислены из дошкольных образовательных организаций, фактически они имеют возможность получают дошкольное образование только в семейной форме.

На основании вышеизложенного, в целях недопущения нарушения прав детей на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, министерством образования Белгородской области рекомендуется оказывать психолого-педагогическое сопровождение таких семей специалистами Консультационных центров, а также педагогами групп, в которые зачислены дети. В целях обеспечения качества условий для психолого-педагогической поддержки семьи в период функционирования ДОО в режиме дежурных групп в настоящее время завершена апробация и начато внедрение Электронного портфеля игровых и образовательных практик поддержки семей с детьми дошкольного возраста «Дети в приоритете» (приказ министерства образования Белгородской области от 23.12.2022 г. №4057).

2.6. Содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся. Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС.

Программа коррекционно-развивающей работы:

1. Является неотъемлемой частью федеральной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.

2. Обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.

3. Учитывает особые образовательные потребности обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, удовлетворение которых открывает возможность общего образования. Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования

обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.

Структура Программы коррекционно-развивающей работы включает цель и задачи программы, направления и этапы деятельности специалистов.

Программы коррекционно-развивающей работы строится с учетом особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ и заключения (Т) ПМПК.

ФАОП ДО п.п.46. -46.18.

п. 46, п.46.1 – 46.9 Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.

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

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление обучающихся группы повышенного риска формирования РАС (далее – «Группа риска»).

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

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС. Это примерно 3 - 3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребенка с РАС к переходу в Организацию, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

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

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

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

Развитие эмоциональной сферы.

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

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

- формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления),

связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приемы, например, эмоциональное заражение);

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

Развитие сенсорно - перцептивной сферы.

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

Содержание направления включает 6 разделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса» и «Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)». Содержание каждого раздела представлено по принципу «от простого к сложному». Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на нее реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

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

Зрительное восприятие:

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
- стимулировать функцию прослеживания взглядом спокойно движущегося объекта;
- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- стимулировать установление контакта «глаза в глаза»;
- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;
- совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить

дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разное функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);

- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
 - развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
 - формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
- замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;
- побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;
- расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон); активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;
- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;
- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;
- расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;
- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);
- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр («Кто там?», «Кто пришел вначале?», «Кто спрятался?»);
- учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;
- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение,

поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;

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

Восприятие вкуса:

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

Восприятие запаха:

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

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

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

Формирование полисенсорного восприятия:

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

Одним из важнейших критериев при выборе и (или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребенка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжелых и осложненных форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

Формирование и развитие коммуникации.

Освоение содержания этого приоритетного направления проводится в процессе взаимодействия обучающихся с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, форм и способов общения, а в дальнейшем - игровой деятельности или ее предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста, в той или иной степени актуальны для всех обучающихся, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), который является важным звеном становления мотивационной сферы ребенка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

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

Формирование потребности в коммуникации.

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

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

представителях), педагогическом работнике;

- формировать умения проследить взгляд за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребенка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребенка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям;
- вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

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

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

питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

Речевое развитие.

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

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

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

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

Развитие потребности в общении:

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

Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребенка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;

активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;

- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;

- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
- учить выполнять простые инструкции, сопровождаемые соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь»;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;
- активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

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

Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция.

В возрасте до трех лет у любого ребенка возможности обозначить свое отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипий, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

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

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

- создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребенка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребенка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребенком;
- установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребенка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретенные навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;
- установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребенка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учетом индивидуальных особенностей ребенка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

- а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;
- б) не допускать, чтобы ребенок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

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

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

- в раннем возрасте в определенный период стереотипии свойственны типичному развитию;
- стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);
- определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-ауто стимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

- Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);
- Отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;
- Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;
- Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребенка и варианту стереотипии;
- Собственно, коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.
- Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

Развитие двигательной сферы и физическое развитие.

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трех лет и остается таковым до 5 - 7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве.

Именно поэтому у ребенка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников ДОО.

Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности.

Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- 1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;

- 3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;
- 4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- 5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- 6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- 7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- 8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-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.

Формирование предметно-практических действий:

Предметно-практические действия (далее - ППД) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

У обучающихся группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий:

- а) действия с материалами:
 - формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);
 - знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный);
- б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий):
 - развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
 - формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
 - учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
 - формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
 - формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из емкости или в емкость, перекладывая предметы из одной емкости в другую;
 - учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
 - активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует еще раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);
 - формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
 - учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);
 - создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общефизическое развитие:

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

Подвижные игры

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

- воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;
- закреплять сформированные умения и навыки,
- стимулировать подвижность, активность обучающихся,
- развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,
- создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в

тяжелых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор ее видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребенка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

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

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

Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.

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

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

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

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

Формирование навыков самостоятельности

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

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

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

Некоторые из традиционных направлений сопровождения в ранней помощи детям с повышенным риском формирования РАС - такие как познавательное и художественно-

эстетическое развитие - не выделяются в самостоятельные, что не означает отсутствия соответствующей работы.

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

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

2.6.2. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС

п. 46.10 – п. 46.16 Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

Социально-коммуникативное развитие

Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

1) Установление взаимодействия с аутичным ребенком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах РАС у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

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

3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.

4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребенок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живешь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать ее менее травматичной для ребенка.

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

6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Василиса Ивановна!» создает базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

7) Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьезной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребенок с аутизмом не устанавливает

контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта («Скажите, пожалуйста...», «Можно у Вас спросить...»), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.

8) Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребенок, в транспорте.

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

10) Использование альтернативной коммуникации.

Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности.

Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при ее 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, причеся)?»; 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 ребенок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

- преодоление искаженных 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 неопределенное время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

Коррекция проблем поведения

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

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

Общая схема работы:

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

ребенка стимула (в терминах поведенческой терапии – «наказание», что не подразумевает негуманного отношения к ребенку). В последние 15 - 20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не дает положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

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

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

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только прикладной анализ поведения.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

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

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

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
- развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определенные 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 приемы, 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 ребенок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Все 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 ДОО. Однако ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

2.6.3. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС

п. 46.17- Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;
- способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);
- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;
- взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

- реципрокное диадическое взаимодействие с 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 ребенок 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 ребенка.

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 ребенка 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 ДОО:

- 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 ее структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;
- возможность взаимообменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);
- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

2.6.4. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС

п. 46.18 - Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм, либо относятся к искаженным формам реакции ребенка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин.

В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза.

Конкретные решения всегда индивидуальны.

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

2.7. Рабочая программа воспитания

ФАОП пп. 49-49.5.

В содержательный раздел Программы ДОО входит рабочая программа воспитания ДОО, которая раскрывает задачи и направления воспитательной работы, предусматривает приобщение детей к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе.

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

Воспитание – 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.

Структура Рабочей программы воспитания (далее - Программа воспитания) включает три раздела: целевой, содержательный, организационный.

2.7.1.1. Целевой раздел

Цели и задачи Программы воспитания

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

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

2.7.1.2. Принципы Программы воспитания

Программа воспитания построена на основе духовно-нравственных и

социокультурных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и **опирается на следующие принципы:**

- принцип гуманизма: приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- принцип ценностного единства и совместности: единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;
- принцип общего культурного образования: воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона;
- принцип следования нравственному примеру: пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к открытому внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни;
- принципы безопасной жизнедеятельности: защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;
- принцип совместной деятельности ребенка и педагогического работника: значимость совместной деятельности педагогического работника и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;
- принцип инклюзивности: организация образовательного процесса, при котором все обучающиеся, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

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

Уклад, в качестве установившегося порядка жизни ДОО, определяет мировосприятие, гармонизацию интересов и возможностей совместной деятельности детских, взрослых и детско-взрослых общностей в пространстве дошкольного образования.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений: руководителей ДОО, воспитателей, специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения.

Основные характеристики уклада ДОО:

Цель и смысл деятельности ДОО, её миссия: Программа воспитания реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательных отношений руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно-значимые виды совместной деятельности.

Миссия ДОО определена с учетом интересов воспитанников, родителей (законных представителей), сотрудников ДОО, социальных партнеров. Реализация права каждого ребенка на качественное, доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей, как основы их успешного обучения в школе.

Структура управления ДОО определена Уставом и включает коллегиальные органы: Общее собрание работников, Педагогический совет, Управляющий совет ДОО. Управление осуществляется в соответствии с действующим законодательством РФ на принципах единоначалия и самоуправления, обеспечивающих государственно – общественный характер управления образовательной организации. Сотрудники ДОО, через работу Общего собрания работников, Педагогического совета, Управляющего

совета участвуют в их обсуждении и принятии.

Педагогический коллектив разрабатывает и проектирует образовательную программу дошкольного образования и (или) адаптированную образовательную программу дошкольного образования, Программу развития.

Родители (законные представители) воспитанников принимают участие в проектировании части, формируемой участниками образовательных отношений образовательной программы дошкольного образования и (или) адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

Администрация ДОО обеспечивает своевременное повышение квалификации или переподготовки педагогических работников в соответствии с графиком, прохождение аттестации в соответствии с установленными сроками.

Отношения между ДОО и родителями (законными представителями) родителями (законными представителями) регламентируются договором.

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

2.7.1.3. Общности ДОО

Общности характеризуются системой связей и отношений между людьми, основанной на разделяемых её участниками ценностных основаниях, определяющих цели совместной деятельности.

В ДОО выделяют следующие общности:

Педагог - дети, родители (законные представители) – ребёнок (дети), педагог – родители.

Направление	Содержание направления
Ценности и цели профессионального сообщества, профессионально-родительского сообщества и детско-	Профессиональная общность: предполагает единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной

рослой общности Особенности организации всех общностей и их роль в процессе воспитания детей	деятельности. Основной ценностью и целью профессионального сообщества является свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность; свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы; право на участие в разработке образовательных программ; право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций; право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании. Заведующий ДОО: - управляет воспитательной деятельностью на уровне ДОО; -является примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения; -создает условия, позволяющие педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность; -регулирует воспитательную деятельность в ДОО; -контролирует исполнение управленческих решений по воспитательной деятельности в ДОО. Старший воспитатель ДОО: -является примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения; -способствует созданию условий, позволяющих педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность; -проводит анализ итогов воспитательной деятельности ДОО за учебный год; -планирует воспитательную деятельность в ДОО на учебный год, включая календарный план воспитательной работы на учебный год; -регулирует воспитательную деятельность в ДОО. Воспитатель и другие сотрудники ДОО должны: -быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения; - мотивировать детей к общению друг с другом, поощрять даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию; -поощрять детскую дружбу, стараться, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы сверстников
---	--

	принимала общественную направленность; -заботиться о том, чтобы дети непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности; - содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к сверстникам, побуждать детей сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему товарищу; -воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество сверстников (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность и пр.); -учить детей совместной деятельности; -насыщать их жизнь событиями, которые сплачивали бы и объединяли ребят; -воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.
	Профессионально-родительское сообщество 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. Без совместного обсуждения воспитывающими взрослыми особенностей ребенка невозможно выявление и в дальнейшем создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания. Основной ценностью и целью профессионально-родительского сообщества является взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования и воспитания ребенка, осуществляется посредством непосредственного вовлечения их в образовательную и воспитательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи, обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей; оказание помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. Формирование профессионально-родительского сообщества ДОО регламентируется локальными актами: - Коллективный договор; - Правила внутреннего трудового распорядка; - Правила внутреннего распорядка;

	- Положение о комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений; - Положение о профессиональной этике; -Кодекс дружелюбного общения. Для формирования профессионально-родительской общности, в детском саду проводятся родительские собрания, семейные гостинные, семинары, мастер-классы, тренинги. В каждой группе разрабатывается перспективный план взаимодействия с родителями (законными представителями), исходя из возраста детей и потребностей родителей (законных представителей). Детско-взрослое сообщество - 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. 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. Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач. Основной ценностью и целью детско-взрослой общности являются партнерские отношения взрослого с детьми; создание условий для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагающие обеспечение эмоционального благополучия через непосредственное общение с каждым ребенком; уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям; поддержку индивидуальности и инициативы детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.); установление правил взаимодействия в разных ситуациях, в том числе создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья; развитие коммуникативных способностей детей, позволяющих разрешать конфликтные ситуации со сверстниками; развитие умения детей работать в группе сверстников.
--	---

Культура поведения воспитателя в сообществах - значимая составляющая уклада образовательной организации. 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.

Особенности обеспечения возможности разновозрастного взаимодействия детей: разновозрастное взаимодействие – это взаимодействие двух или нескольких детей разного возраста, способствующее обогащению их опыта, познанию себя и других, а также развитию инициативности детей, проявлению их творческого потенциала и овладению нормами взаимоотношений. 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.

Воспитатель 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 создавать в детских взаимоотношениях дух доброжелательности, развивать у детей стремление и умение помогать как старшим, так и друг другу, оказывать сопротивление плохим поступкам, общими усилиями достигать поставленной цели.

В детском саду обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям.

2.7.1.4. 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". Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию "Я сам!". Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения.
Познавательный	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и

ое		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.
Трудовое	Труд	Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в ДОО, на природе. Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.

2.7.1. 5. 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.

2.7.2. Содержательный раздел

2.7.2.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания.

2.7.2.1.1. Патриотическое направление воспитания.

Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания.

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

Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия «патриотизм» и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России;
- эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине - России, уважением к своему народу, народу России в целом;
- регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, России.

Задачи патриотического воспитания:

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

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

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

2.7.2.1.2. Социальное направление воспитания.

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

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

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

Выделяются основные задачи социального направления воспитания:

- Формирование у ребенка с РАС представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих обучающихся с РАС в группе в различных ситуациях.

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

- воспитывать у обучающихся с РАС навыки поведения в обществе;

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

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

- организовывать коллективные проекты заботы и помощи;

- создавать доброжелательный психологический климат в группе.

2.7.2.1.3. Познавательное направление воспитания.

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

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

Задачи познавательного направления воспитания:

- развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;

- формирование ценностного отношения к педагогическому работнику как источнику знаний;

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

Направления деятельности воспитателя:

- совместная деятельность воспитателя с детьми с РАС на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;

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

2.7.2.1.4. Физическое и оздоровительное направление воспитания.

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

Задачи по формированию здорового образа жизни:

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

Направления деятельности воспитателя:

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

Формирование у дошкольников культурно-гигиенических навыков является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников с РАС понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с РАС в ДОО.

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

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

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

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

2.7.2.1.5. Трудовое направление воспитания.

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

Основные задачи трудового воспитания:

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

- Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся с РАС, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования.

- 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 с РАС необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;

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

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

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

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

2.7.2.1.6. Этико-эстетическое направление воспитания.

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

Основные задачи этико-эстетического воспитания:

- формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

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

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

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

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

- формирование у обучающихся с РАС эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

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

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

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

- воспитывать культуру речи: называть педагогических работников на "вы" и по имени и отчеству, не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;

- воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом 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 с РАС ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка с РАС.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

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

2.7.2.2. Особенности реализации воспитательного процесса.

Традиции и ритуалы, особые нормы этикета в ДОО:

Ритуал – установленный порядок действий.

Традиция – то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений.

Ежедневные традиции: воспитатель лично встречает родителей и каждого ребенка. Здоровается с ними. Выражает радость по поводу того, что они пришли. С приходом последнего ребенка воспитатель приветствует всех детей (проводится утренний круг).

Выражает радость по поводу того, что все дети собрались вместе. Желает им весело и интересно провести время. Обсуждает содержание их совместной деятельности на текущий день. В процессе обсуждения учитывает пожелания и предложения детей. В конце дня все вместе кратко подводят итог прожитого дня (проводится вечерний круг). Обращает внимание на детские работы, выполненные в процессе свободной самостоятельной деятельности. Побуждая детей к дальнейшему совершенствованию этих работ. Затем каждому ребенку предоставляется возможность сказать о себе что-либо хорошее.

Еженедельные традиции: по понедельникам утренние часы проходят под девизом: «Утро радостных встреч». Воспитатель выражает радость по поводу встречи с детьми. Рассказывает, как он провел выходные дни или, о чем - то новом, интересном. Затем выслушивает всех детей, желающих поделиться своими впечатлениями. Воспитатель рассказывает, что нового и интересного ожидает детей на этой неделе.

Ежемесячные традиции:

- «День именинника»: основная цель сформировать у детей чувство радости и положительные эмоции, музыкально - двигательную активность. Задачами педагога являются: сплочение детей в процессе совместной подготовки к празднику; развитие у детей эмоционального отклика и желание участвовать в совместных играх; создавать условия для укрепления сотрудничества между детским садом и семьей в сфере воспитания дошкольников; создать у детей и родителей праздничное настроение.

- «Гость группы»: расширение контактов со взрослыми людьми, ознакомление с профессиями, бытовыми обязанностями и увлечениями взрослых, развитие коммуникативных навыков.

- Праздники, тематические досуги: благотворно влияют на развитие психических процессов ребенка: памяти, внимания; создают прекрасную атмосферу для развития речи ребенка, для закрепления знаний, полученных на различных занятиях; способствуют его нравственному воспитанию, развитию социально-коммуникативных навыков.

- Маршрут выходного дня: расширений знаний детей об окружающем, знакомство с достопримечательностями поселка, города, развитие у детей эмоционального отклика при подготовке совместных мероприятий с родителями (законными представителями).

- Тематические выставки, посвященные различным памятным датам, праздникам.

Ежегодные традиции, посвященные:

- явлениям нравственной жизни ребёнка: «День рождения детского сада»;

- окружающей природе: акции «Покормите птиц зимой», «День подснежника», «День Земли», «День леса», «День птиц», «Протяните руку лапам»;

- миру искусства и литературы: «День книги», «День театра», «День музыки»;

- традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям: «День Матери», «День пожилого человека», «День отца», «День Российского флага», «День воинской славы России», «Новый год», «8 Марта», «23 февраля», «День космонавтики», «День защиты детей», «День России», «День Прохоровского поля», «День семьи, любви и верности»;

- наиболее важным профессиям: «День воспитателя и всех дошкольных работников», «День военно-морского флота», «День спасателя», «День медицинской сестры».

- «Фестиваль игры 4Д: дети, движение, дружба, двор»: ежегодно в мае проводится Фестиваль игры с тематическими площадками, творческими мастерскими, с привлечением представителей социокультурных учреждений п. Разумное.

2.7.2.3. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС в процессе реализации Программы воспитания.

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) обучающихся с РАС дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения ДОО.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада ДОО, в котором строится воспитательная работа.

Разработчикам рабочей программы воспитания необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в деятельности ДОО в построении сотрудничества педагогических работников и родителей (законных представителей) в процессе воспитательной работы.

2.7.3. Организационный раздел.

2.7.3.1. 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, учитывающей психофизические особенности обучающихся с РАС.

2. Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.

3. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания.

4. Учет индивидуальных особенностей, обучающихся с РАС дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела Программы.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни ДОО.

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 раскрывает ценности и смыслы, заложенные в укладе. Воспитывающая среда включает совокупность различных условий, предполагающих возможность встречи и взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к традиционным ценностям российского общества. Пространство, в рамках которого происходит процесс воспитания, называется воспитывающей средой. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее содержательная насыщенность и структурированность.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- «от взрослого», который создает предметно-пространственную среду, насыщая ее ценностями и смыслами;

- «от совместности ребенка и взрослого»: воспитывающая среда, направленная на взаимодействие ребенка и взрослого, раскрывающего смыслы и ценности воспитания;

- «от ребенка»: воспитывающая среда, в которой ребенок самостоятельно творит, живет и получает опыт позитивных достижений, осваивая ценности и смыслы, заложенные взрослым.

Условия воспитывающей среды	Содержание деятельности педагога
Условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям, себе	Модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка-дошкольника на основе позиций его участников: субъект-объектная модель – взрослый находится по отношению к детям в позиции учителя, ставя перед ними определенные задачи и предлагая конкретные способы и действия их разрешения; объект-субъектная модель – взрослый создает окружающую развивающую среду, своеобразный предметный мир, в котором дети действуют свободно и самостоятельно; субъект-субъектная модель – позиция равных партнеров, включенных в общую совместную

	деятельность. Роль педагога в создании ненасильственной развивающей педагогической среды совместно с семьями воспитанников. В работе с родителями просвещение и пропаганда личностно-ориентированной модели взаимодействия.
Условия для обретения ребёнком первичного опыта деятельности и поступка в соответствии с традиционными ценностями российского общества	Педагог воспитывает уважительное отношение к нашей Родине – России; расширяет представления о государственных символах России – гербе, флаге, гимне, знакомит с историей их возникновения в доступной для детей форме; обогащает представления детей о том, что Россия – большая многонациональная страна, воспитывает уважение к людям разных национальностей, их культуре; развивает интерес к жизни людей разных национальностей, проживающих на территории России, их образу жизни, традициям и способствует его выражению в различных видах деятельности детей (рисуют, играют, обсуждают), уделяет особое внимание традициям и обычаям народов, которые проживают на территории малой родины; обогащает представления детей о государственных праздниках: День России, День народного единства, День Государственного флага Российской Федерации, День Государственного герба Российской Федерации, День защитника Отечества, День Победы, Международный женский день, Праздник Весны и Труда, Всемирный день авиации и космонавтики. Знакомит их с содержанием праздника, с традициями празднования, памятными местами в городе (поселке), посвященными празднику; знакомит детей с яркими биографическими фактами, поступками героев Отечества, вызывает позитивный эмоциональный отклик и чувство гордости. педагог обогащает представления детей о малой родине: поддерживает любознательность по отношению к родному краю; интерес, почему именно так устроен населенный пункт (расположение улиц, площадей, различных объектов инфраструктуры); знакомит со смыслом некоторых символов и памятников города, округа, развивает умения откликаться на проявления красоты в различных архитектурных объектах. Поддерживает проявления у детей первичной социальной активности: желание принять участие в значимых событиях, переживание эмоций, связанных с этими событиями.

Условия для становления самостоятельности, инициативности и творческого взаимодействия в разных детско-взрослых и детско-детских общностях, включая разновозрастное детское сообщество	Педагог поддерживает стремление ребенка быть членом детского коллектива: иметь ближайшее окружение и предпочтения в общении; стремиться к деловому сотрудничеству; учит в совместной деятельности ориентироваться на свои возможности и сверстника; способствует овладению детьми умений совместной деятельности: принимать общую цель, договариваться о способах деятельности и материалах, в процессе общего дела быть внимательными друг к другу, проявлять заинтересованность в достижении результата, выражать свое отношение к результату и взаимоотношениям; поддерживает предотвращение и самостоятельное преодоление конфликтных ситуаций, уступки друг другу, уточнения причин несогласия. Обогащает опыт освоения детьми групповых форм совместной деятельности со сверстниками; педагог в совместной деятельности с детьми поощряет обсуждение и установление правил взаимодействия в группе, способствует пониманию детьми последствий несоблюдения принятых правил. Расширяет представления о правилах поведения в общественных местах; об обязанностях в группе. Обогащает словарь детей вежливыми словами (доброе утро, добрый вечер, хорошего дня, будьте здоровы, пожалуйста, извините, спасибо); развивает позитивное отношение к ДОО: поддерживает желание детей соблюдать порядок и чистоту в группе, преобразовывать пространство в зависимости от предстоящих событий (праздники, мероприятия), воспитывает бережное отношение к пространству и оборудованию ДОО; включает детей в подготовку мероприятий для родителей, пожилых людей, младших детей в ДОО. Поддерживает чувство гордости детей, удовлетворение от проведенных мероприятий.
--	---

2.7.3.2. Взаимодействия педагогического работника с детьми с РАС. События ДОО

Совместная деятельность в образовательных ситуациях является ведущей формой организации совместной деятельности взрослого и ребёнка по освоению ООП ДО, в рамках которой возможно решение конкретных задач воспитания.

Воспитание в образовательной деятельности осуществляется в течение всего времени пребывания ребёнка с РАС в ДОО.

Основными видами организации совместной деятельности в образовательных ситуациях в ДОО можно отнести:

- ситуативная беседа, рассказ, советы, вопросы;
- социальное моделирование, воспитывающая (проблемная) ситуация, составление рассказов из личного опыта;
- чтение художественной литературы с последующим обсуждением и выводами, сочинение рассказов, историй, сказок, заучивание и чтение стихов наизусть;

- разучивание и исполнение песен, театрализация, драматизация, этюды-инсценировки;
- рассматривание и обсуждение картин и книжных иллюстраций, просмотр видеороликов, презентаций, мультфильмов;
- организация выставок (книг, репродукций картин, тематических или авторских, детских поделок и тому подобное),
- экскурсии (в музей, в общеобразовательную организацию и тому подобное), посещение спектаклей, выставок;
- игровые методы (игровая роль, игровая ситуация, игровое действие и другие);
- демонстрация собственной нравственной позиции педагогом, личный пример педагога, приучение к вежливому общению, поощрение (одобрение, тактильный контакт, похвала, поощряющий взгляд).

Событие – это форма совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Событийность — это социально значимая для ребенка ситуация, в ходе которой педагог обеспечивает эффект детского личного "открытия"

Воспитательное событие – это спроектированная взрослым образовательная ситуация. В каждом воспитательном событии педагог продумывает смысл реальных и возможных действий детей и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникающая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и пр. Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы ДОО, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Формы проектирования событий в ДОО:

- разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (детско-взрослый спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры и др.);
- проектирование встреч, общения детей со старшими, младшими, ровесниками, с взрослыми, с носителями воспитательно-значимых культурных практик (искусство, литература, прикладное творчество и т. д.), профессий, культурных традиций народов России в рамках технологий «Гость группы»;
- создание творческих детско-взрослых проектов.

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества, культуры и истории Белгородского края. Это поможет каждому педагогу создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребенком. Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы ДОО, группы, ситуацией развития конкретного ребенка

2.7.3.3 Организация предметно-пространственной среды

Реализация воспитательного потенциала предметно-пространственной среды предусматривает совместную деятельность педагогов, обучающихся, других участников образовательных отношений по её созданию, поддержанию, использованию в воспитательном процессе.

В соответствии с ФГОС ДО предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации должна быть:

- содержательно-насыщенной, развивающей;
- трансформируемой;

- полифункциональной;
- вариативной;
- доступной;
- безопасной;
- здоровьесберегающей;
- эстетически-привлекательной.

Оборудование помещений ДОО должно быть безопасным, здоровьесберегающим, эстетически привлекательным и развивающим. Мебель должна соответствовать росту и возрасту детей, игрушки - обеспечивать максимальный для данного возраста развивающий потенциал.

Среда должна отвечать принципам доступности, в том числе:

- доступности для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;
- доступности для детей с ограниченными возможностями здоровья к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
- обеспечивать исправность и сохранность материалов и оборудования.

Предметно-пространственная среда должна быть насыщенной, пригодной для совместной деятельности взрослого и ребенка, и самостоятельной деятельности детей, отвечающей потребностям детского возраста.

В младших группах в основе замысла детской игры лежит предмет, поэтому взрослый каждый раз должен обновлять игровую среду (постройки, игрушки, материалы и др.), чтобы пробудить у малышей любопытство, познавательный интерес, желание ставить и решать игровую задачу. В групповой комнате необходимо создавать условия для самостоятельной двигательной активности детей: предусмотреть площадь, свободную от мебели и игрушек, обеспечить детей игрушками, побуждающими к двигательной игровой деятельности, менять игрушки, стимулирующие двигательную активность, несколько раз в день.

В старших группах замысел основывается на теме игры, поэтому разнообразная полифункциональная предметная среда пробуждает активное воображение детей, и они всякий раз по-новому перестраивают имеющееся игровое пространство, используя гибкие модули, ширмы, занавеси, кубы, стулья. Трансформируемость предметно-игровой среды позволяет ребенку взглянуть на игровое пространство с иной точки зрения, проявить активность в обустройстве места игры и предвидеть ее результаты.

Предметно-пространственная среда должна обеспечивать доступ к объектам природного характера; побуждать к наблюдениям на участке детского сада (постоянным и эпизодическим) за ростом растений, участию в элементарном труде, проведению опытов и экспериментов с природным материалом.

Предметно-пространственная среда должна организовываться как культурное пространство, которое оказывает воспитывающее влияние на детей (изделия народного искусства, репродукции, портреты великих людей, предметы старинного быта и пр.).

Пространство группы следует организовывать в виде хорошо разграниченных зон («центры», «уголки», «площадки»), оснащенных большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.). Все предметы должны быть доступны детям. Подобная организация пространства позволяет дошкольникам выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей.

Таким образом, воспитывающее влияние на ребенка осуществляется через такие формы работы с предметно-развивающей средой ДОО как:

- оформление интерьера помещений ДОО (лестничных пролетов, коридоров, групповых раздевалок и т.п.) и их периодическая переориентация, которая может служить хорошим средством разрушения негативных установок дошкольников на посещение ДОО;

- размещение в групповых раздевалках регулярно сменяемых экспозиций: творческих работ дошкольников, позволяющих им реализовать свой творческий потенциал, а также знакомящих их с работами друг друга; картин определенного художественного стиля, знакомящего дошкольников с разнообразием эстетического осмысления мира; фотоотчетов об интересных событиях, происходящих в ДОО;

- оборудование спортивной и игровых площадок, доступных и приспособленных для дошкольников разных возрастных категорий, зонирование групповых помещений, позволяющее разделить пространство группы на зоны активной деятельности и тихого отдыха;

- благоустройство групповых помещений, осуществляемое воспитателями вместе с воспитанниками, позволяющее детям проявить свои фантазию и творческие способности, создающее повод для длительного общения воспитателя с воспитанниками вверенной ему группы;

- создание и размещение в группах центров экспериментирования;

- событийный дизайн – оформление пространства в соответствии с проведением конкретных мероприятий (праздников, выставок, собраний и т.п.);

- совместная с детьми разработка, создание и популяризация особой символики ДОО и отдельных групп (кадетское направление) (название, гимн, эмблема и т.п.), используемой как в повседневности, так и в торжественные моменты жизни ДОО;

- акцентирование внимания дошкольников посредством элементов предметно - развивающей среды (стенды, плакаты) на важных для воспитания ценностях ДОО, традициях, правилах.

Оснащение центров должно меняться в соответствии с тематическим периодом.

Предметно-пространственная среда содержит следующие компоненты, способствующие повышению ее воспитательного потенциала:

Компоненты ППРС воспитательной системы	Представленность в ППРС групп и ДОО
Знаки и символы государства, региона, населенного пункта и ДОО	Центры патриотической направленности в группах и холле ДОО
Компоненты среды, отражающие региональные, этнографические и другие особенности социокультурных условий, в которых находится ДОО	Куклы Белогор и Белогорочка, рекреационно-образовательный центр «Россия-Родина моя», краеведческий материал в центрах патриотической направленности групп, мини-музей «Из истории куклы»
Компоненты среды, отражающие экологичность, природосообразность и безопасность	Центры экспериментирования
Компоненты среды, обеспечивающие детям возможность общения, игры и совместной деятельности	Центры игры, содержащий оборудование для организации сюжетно-ролевых детских игр, предметы-заместители,
Компоненты среды, отражающие ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей	Семейные альбомы, плакаты, фотографии , мини-макеты
Компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность познавательного развития, экспериментирования,	Центры конструирования (разнообразные виды строительного материала и детских конструкторов, бросовый материал, схемы,

освоения новых технологий, раскрывающие красоту знаний, необходимость научного познания, формирующие научную картину мира	рисунки, картины, демонстрационный материал для организации конструкторской деятельности детей)
Компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность посильного труда, а также отражающие ценности труда в жизни человека и государства	Центр дежурства Центр «Город профессий» Сюжетно-ролевые игры Центр организации и наблюдения труда
Компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможности для укрепления здоровья, раскрывающие смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта	Центры сюжетно – ролевых игр «Офис семейного врача» Центр дорожной безопасности Центры двигательной активности Спортивные атрибуты для игр Демонстрационный материал по ознакомлению с видами спорта, знаменитыми спортсменами
Компоненты среды, предоставляющие ребёнку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями традиций многонационального российского народа.	Аудио и видео записи Макеты Сказки разных народов, куклы в национальных одеждах Дидактические и семейные игры

При выборе материалов и игрушек для предметно-пространственной среды ДОУ ориентируется на продукцию отечественных и территориальных производителей. Используемые в ДО игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста и имеют документы, подтверждающие соответствие требованиям безопасности.

2.7.3.4. Кадровое обеспечение

ДОО укомплектовано кадрами, имеющими необходимую квалификацию для решения задач, определённых нормативными и локальными актами дошкольной образовательной организации. Основой для разработки должностных инструкций, содержащих конкретный перечень должностных обязанностей работников, с учётом особенностей организации труда и управления, а также прав, ответственности и компетентности работников образовательного учреждения служат квалификационные характеристики, представленные в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

В целях эффективной реализации Программы созданы условия для:

- профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования (муниципальные методические объединения, семинары, научно-практические конференции, курсы повышения квалификации, как в очном, так и дистанционном формате);
- на уровне ДОО организована консультативная поддержка педагогических работников по вопросам образования и охраны здоровья детей;
- осуществляется организационно-методическое сопровождение процесса реализации Программы через Педагогический совет, семинары, семинары-практикумы, неделю педагогического мастерства, тренинги, мастер-классы, площадка молодого профессионала «Эффективное наставничество: от процесса к результату», творческие группы в состав, которых входят опытные, инициативные и целеустремленные педагоги детского сада, наставничество.

В целях организации совместной работы по сопровождению детей с РАС осуществляется кураторство специалистами, назначенными министерством образования Белгородской области.

Цели и задачи рабочей Программы воспитания в ДОО реализуют:

- заведующий
- старший воспитатель
- педагог-психолог
- учитель-дефектолог
- учитель-логопед
- социальный педагог
- тьютор
- воспитатель
- музыкальный руководитель
- инструктор по физической культуре

Функциональные обязанности работников раскрывают задачи конкретного специалиста в общем виде. В должностных обязанностях конкретизирован функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса.

Наименование должности (в соответствии со штатным расписанием ДОО)	Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса
Заведующий	
Трудовая функция: управление образовательной деятельностью дошкольной образовательной организации	
- Организация разработки образовательных программ дошкольного образования и дополнительных общеразвивающих программ в соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФОП ДО и ФАОП ДО. - Организация реализации требований к ФГОС к кадровым, финансово-экономическим, материально-техническим, психолого-педагогическим, информационно-методическим условиям реализации образовательных программ. - Управление деятельностью по реализации образовательных программ дошкольного образования и дополнительных общеразвивающих программ, в том числе в сетевой форме. - Руководство формированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации общеразвивающих программ, в том числе в сетевой форме. - Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с требованиями ФГОС ДО. - Руководство деятельностью по созданию условий для социализации и индивидуализации развития обучающихся. - Формирование системы выявления, поддержки и развития индивидуальных талантов и базовых способностей обучающихся. - Организация методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям/законным представителям по вопросам воспитания и обучения. - Контроль качества реализации образовательных программ, принятие управленческих решений по коррекции и улучшению организации образовательной деятельности.	
Трудовая функция: управление взаимодействием дошкольной образовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами	
- Определение потребностей, направлений и ожидаемых результатов взаимодействия с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами. - Определение форматов взаимодействия, в том числе, сетевого взаимодействия. - Представление ДОО во взаимодействии с социальными партнерами, в том числе родителями/законными представителями обучающихся, общественными организациями,	

другими образовательными и не образовательными организациями. -Организация и координация социального партнерства с местным сообществом, организациями культуры, досуга и спорта, другими образовательными организациями по реализации образовательным программ, ключевых мероприятий и событий. -Обеспечение административно-организационной поддержки взаимодействия педагогов с родителями/законными представителями, в рамках участия в реализации образовательных программ. -Оценка результатов взаимодействия с участниками образовательных отношений в сфере образования и социальными партнерами, при необходимости коррекция деятельности.
Ст. воспитатель
<i>Трудовая функция: проектирование образовательных программ дошкольного образования</i>
-Разработка образовательных программ дошкольного образования с учетом возрастных особенностей воспитанников. -Планирование образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО, ФОП ДО -Проектирование развивающей образовательной среды дошкольной образовательной группы
<i>Трудовая функция: реализация содержания образовательных программ дошкольного образования в ДОО</i>
-Формирование позитивной атмосферы в дошкольной образовательной группе, общения детей, их эмоционального благополучия -Создание социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике возраста и обеспечивающей мотивацию воспитанников в развивающей деятельности -Организационно-педагогическое обеспечение познавательной и исследовательской деятельности детей развития у них познавательных интересов, любознательности -Организационно-педагогическое обеспечение художественно-творческой деятельности воспитанников, становление у них эстетического отношения к окружающему миру. -Педагогическая поддержка деятельности детей по самообслуживанию с целью формирования у них навыков самообслуживания -Организационно-педагогическое обеспечение физической активности детей, физкультурно-оздоровительные мероприятия в дошкольной образовательной группе, формирование основ здорового образа жизни. -Организационно-педагогическое обеспечение досуговой деятельности, развлечений, проведения развивающих игр -Организационно-педагогическое обеспечение проведения конкурсов, праздников, творческих мероприятий в целях развития детей -Реализация форм и методов воспитания у детей основ нравственно-этической культуры, патриотизма, любви к Родине, трудолюбия, экологической культуры.
<i>Трудовая функция: координация профессиональной деятельности педагогов по реализации образовательных программ дошкольного образования и их взаимодействия с родителями (законными представителями) детей</i>
-Координация деятельности педагогических работников в формировании развивающей образовательной среды, уклада жизни в образовательной организации. -Организация совместной деятельности педагогических работников по подготовке и проведению творческих

мероприятий с детьми -Координация взаимодействия педагогических работников с родителями (законными представителями) для обеспечения освоения детьми образовательной программы дошкольного образования, в том числе родителя детей с ОВЗ. -Формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе дошкольной образовательной организации.
Трудовая функция: проведение диагностики результатов образования и развития детей
-Участие в определении показателей и индикаторов для проведения мониторинга образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО, ФОП ДО. -Применение диагностических методик для анализа динамики социально-коммуникативного развития детей -Применение диагностических методик для анализа динамики познавательного развития детей -Применение диагностических методик для анализа динамики речевого развития детей -Применение диагностических методик для анализа динамики художественно-эстетического развития детей -Применение диагностических методик для анализа динамики физического развития
Воспитатель
Трудовая функция: планирование деятельности по реализации образовательных программ дошкольного образования в дошкольной образовательной группе
-Осуществляет педагогическое наблюдение для индивидуализации процесса воспитания. -Планирует воспитательный процесс в группе. -Отбирает дидактические материалы для реализации программы воспитания. -Отбирает формы и методы организации воспитательного процесса. -Планирует и готовит творческие мероприятия с детьми в целях реализации программы воспитания. -Взаимодействует с педагогическими работниками ДОО по планированию образовательного процесса
Трудовая функция: организация развивающей деятельности в дошкольной образовательной группе.
-Обеспечивает защиту прав ребенка в процессе реализации программы воспитания. -Обеспечивает позитивный характер общения и эмоциональное благополучие детей. -Мотивирует детей к участию в различных видах детской деятельности с целью реализации программы воспитания. -Знакомит воспитанников с детской литературой с целью реализации программы воспитания. -Организует художественно-творческую, продуктивную, досуговую деятельность детей. -Организует физическую активность дошкольников с целью физического воспитания. -Обеспечивает применение педагогических технологий, форм и методов нравственного, патриотического, экологического и трудового воспитания. -Организует конкурсы и праздники с участием воспитанников. -Поддерживает традиции ДОО. -Создает ситуацию развития детей, обеспечивающей их эмоциональное благополучие. -Поддерживает индивидуальность и инициативу ребенка. -Организует общение детей и выполнение ими правил взаимодействия. -Формирует у детей основы безопасного поведения
Трудовая функция: формирование развивающей образовательной среды для реализации образовательных программ дошкольного образования
-Участвует в создании РППС. -Использует воспитательный потенциал РППС ДОО в целях решения задач воспитания

Трудовая функция: взаимодействие с родителями (законными представителями) детей по вопросам их развития и образования
-Организует участие родителей в образовательном процессе. -Информирует родителей об особенностях поведения детей. -Консультирует родителей по вопросам воспитания и развития ребенка. -Обсуждает с родителями результаты педагогической диагностики.
Инструктор по физической культуре
Трудовая функция: проведение занятий по физической культуре с учетом возрастных, индивидуальных и психофизических особенностей детей
-Определение задач и содержания занятий по физической культуре с учетом принципов физического воспитания, закономерностей формирования двигательных умений и навыков. -Регулирование физической, психической и эмоциональной нагрузки детей на физкультурном занятии.
Трудовая функция: организация физической активности детей их активного отдыха, физкультурно-спортивных праздников
-Участие в разработке образовательной программы дошкольного образования в части физического воспитания детей. -Организация взаимодействия, общения детей в процессе воспитания для их социально-коммуникативного развития. -Участие в подготовке и проведении массовых мероприятий с детьми в ходе реализации образовательной программы дошкольного образования в целях физического развития воспитанников. -Содействие формированию навыков безопасного поведения детей в быту, социуме, природе.
Трудовая функция: организационно-педагогическое обеспечение физкультурно-оздоровительной работы в дошкольной образовательной организации и контроля ее качества
-Организационно-педагогическое сопровождение деятельности педагогов по формированию у детей гигиенических навыков, навыков самообслуживания. -Осуществление связей с организациями спортивной направленности в целях расширения возможностей дошкольной образовательной организации в обеспечении физического воспитания детей. -Осуществление организационно-педагогической поддержки деятельности педагогов по формированию у детей гигиенических навыков и навыков самообслуживания. -Взаимодействие с организациями спортивной направленности в целях расширения возможностей дошкольной образовательной организации в обеспечении физического воспитания детей.
Трудовая функция: взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам физического воспитания
-Привлечение родителей к участию в физкультурно - оздоровительных мероприятиях в ДОО. -Участие в проведении родительских собраний по вопросам физического воспитания детей, физкультурно-оздоровительной работы -Содействие развитию социального партнерства семьи с образовательной организацией и другими социальными институтами в области физического воспитания детей. -Проведение просветительской работы среди родителей по вопросам формирования у детей физической культуры.

Музыкальный руководитель
Трудовая функция: организация музыкальной деятельности
-Осуществление планирования и организация процесса музыкального воспитания, ориентированного на формирование у детей основ эстетической культуры. -Осуществление планирования и организации музыкальной деятельности как средства развития у них творческих способностей и эмоциональной сферы. -Применение различных форм и методов развития музыкальных способностей детей с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей. -Организация взаимодействия, общения детей в процессе музыкальной деятельности для их социально-коммуникативного развития. -Применение современных форм презентации и оценивания достижений воспитанников в области музыкальной деятельности.
Трудовая функция: Проведение музыкальных занятий с учетом возраста, подготовленности, индивидуальных и психофизических особенностей детей
-Разработка содержания музыкальных занятий с учетом достижений мировой и отечественной музыкальной культуры.
Трудовая функция: музыкальное сопровождение в рамках реализации образовательных программ дошкольного образования
-Организация массовых мероприятий, ориентированных на решение задач музыкального воспитания (музыкальные вечера, развлечения, пение, хороводы, танцы, конкурсы и др.). -Применение педагогического наблюдения для оценки эмоционального благополучия детей при проведении массовых мероприятий.
Трудовая функция: взаимодействие с педагогами и родителями по вопросам организации музыкальной деятельности
-Координация работы педагогов по проектированию процесса музыкального воспитания в дошкольной образовательной организации. -Содействие развитию социального партнерства образовательной организации с учреждениями культур, творческими коллективами. -Координация деятельности родителей детей по вопросам музыкального воспитания и организации творческой деятельности
Педагог-психолог
Трудовая функция: психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программы
-Формирование и реализация планов работы с обучающимися с учетом их индивидуально-психологических особенностей. -Разработка программ воспитания и социализации обучающихся, коррекционных программ. -Разработка психологических рекомендаций по формированию и реализации индивидуальных планов для творчески одаренных обучающихся. -Разработка и реализация мониторинговых процедур в соответствии с ФГОС ДО.
Трудовая функция: психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды организаций
-Психологический мониторинг и анализ эффективности использования методов и средств образовательной деятельности. -Консультирование педагогов при выборе образовательных технологий с учетом индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся.

Трудовая функция: психолого-педагогическая диагностика детей
-Психологическая диагностика с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы. -Скрининговые обследования (мониторинг) с целью анализа динамики психического развития, определения лиц, нуждающихся в психологической помощи. Составление психолого-педагогических заключений по результатам диагностического обследования с целью ориентации педагогов, администрации образовательных организаций и родителей (законных представителей) в проблемах личностного и социального развития обучающихся. -Определение степени нарушений в психическом, личностном и социальном развитии обучающихся, участие в работе психолого-педагогического консилиума. -Изучение интересов, склонностей, способностей детей и предпосылок одаренности.
Трудовая функция: психологическое консультирование субъектов образовательного процесса
-Консультирование педагогов по вопросам разработки индивидуальных программ для построения индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. -Консультирование родителей (законных представителей) по проблемам взаимоотношений с обучающимися, их развития и по другим вопросам. -Консультирование администрации ДОО, педагогов, преподавателей, родителей по психологическим проблемам обучения, воспитания и развития обучающихся.
Трудовая функция: коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации
-Разработка и реализация планов проведения коррекционно-развивающих занятий для обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении. -Организация и совместное осуществление педагогами психолого-педагогической коррекции выявленных в психическом развитии детей недостатком, нарушений социализации и адаптации. – -Формирование и реализация планов по созданию образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных обучающихся.
Трудовая функция: психологическое просвещение субъектов образовательного процесса
-Ознакомление педагогов с основными условиями психического развития ребенка. -Ознакомление педагогов с современными исследованиями в области профилактики социальной адаптации. -Просветительская работа с родителями по принятию особенностей поведения, миропонимания, интересов и склонностей, в том числе одаренности ребенка. -Информирование о факторах, препятствующих развитию личности детей о мерах по оказанию им различного вида психологической помощи.
Трудовая функция: психопрофилактика
-Выявление условий, неблагоприятно влияющих на развитие личности обучающегося. -Разработка психологических рекомендаций по проектированию образовательной среды, комфортной и безопасной для личностного развития, обучающегося на каждом возрастном этапе, для своевременного предупреждения нарушений в развитии и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер. -Планирование и реализация совместно с педагогами превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации.

В ДОО организовано непрерывное сопровождение профессионального развития кадров:

1	План - график обучения педагогических кадров по дополнительным образовательным программам повышения квалификации на учебный год
2	План-график аттестации педагогов
3	План работы «школы педагога и наставника» на учебный год
4	План - график участия педагогов в конкурсном движении на учебный год
5	План – график обобщения актуального педагогического опыта

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

Инклюзия является ценностной основой уклада ДОО и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельности и событий.

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

На уровне воспитывающих сред: ППС строится как максимально доступная для обучающихся 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 (законным представителям), воспитателями. Детская и детско-взрослая общность в инклюзивном образовании развиваются на принципах заботы, взаимоуважения и сотрудничества в совместной деятельности.

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

На уровне событий: проектирование педагогическим работником ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах.

Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе обучающихся и педагогических работников.

Основными условиями реализации Программы воспитания в ДОО являются:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;
- содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- формирование и поддержка инициативы обучающихся в различных видах детской деятельности;
- активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

Задачами воспитания обучающихся с РАС в условиях ДОО являются:

- формирование общей культуры личности обучающихся, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;
- формирование доброжелательного отношения к детям с РАС и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей (законных представителей);
- обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия обучающихся с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;
- расширение у обучающихся с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития обучающихся с РАС;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся, в том числе их эмоционального благополучия;
- 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.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

Парциальная программа дошкольного образования «Вместе весело играть» (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие») Л.В. Серых, Л.Н. Волошина, А.А. Бучек, Т.В. Савельева направлена на обогащение социально - коммуникативного опыта детей в условиях разновозрастного взаимодействия с учетом национальных и региональных социокультурных традиций. Программа ориентирована на создание ситуаций, способствующих обогащению социально-коммуникативного опыта, а содержательные компоненты программы строятся на самых разных видах детских игр и отражены в 4 модулях «Я и моя семья», «Мой детский сад», «Мой город, поселок, село», «Моя страна - мой родной дом». В каждый модуль включены образовательные, игровые ситуации, стимулирующие инициативу, активность, самостоятельность дошкольников.

В структуре парциальной программы в соответствии с ФГОС ДО выделено три раздела (целевой, содержательный, организационный). Определены задачи, содержание и планируемые результаты в реализации вариативной части образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

В содержательном разделе парциальной программы выделены следующие модули:

Модуль «Я и моя семья»			
Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Тематические блоки			
-Мама, папа, я -Бабушка рядом с дедушкой -На кого же я похож -Поиграем в дочку – матери	— Это я, это я, это вся моя семья -Традиции моей семьи -Мамины помощники -Поиграем в дочку-матери	- Мое имя -Семейные праздники - Мои обязанности - Поиграем в дочку-матери	-Кто я? Автопортрет - Мои родственники: близкие и дальние -Бабушкин сундучок -Поиграем в любимые игры
Модуль «Мой детский сад»			
Тематические блоки			

- Первая игрушка - Игры и игрушки наших малышей - Любимые игрушки бабушек и дедушек -Делу время, а	-Я в детском саду -Наша группа лучше всех -Вместе весело шагать -Делу время, а	- Детский сад – мой второй дом - В гости к малышам -Мир мальчиков. Мир девочек - Делу время, а	- Когда мои друзья со мной -Мой лучший друг, он самый-самый -Территория детства - Делу время, а
потехе час	потехе час	потехе час	потехе час
Модуль «Мой город, село, поселок»			
Тематические блоки			
-Город моего детства -Дом, который построил. -Кто живет в моем городе -Вместе строим город наш	-Мой дом -Красота вокруг нас -Мой город мне дорог -Вместе строим город наш	-7 чудес в моем городе - Наш город, поселок, село в прошлом, настоящем и будущем -Самый чистый город на земле -Вместе строим город наш	- Заветные места моего города - Есть в моем городе дом для зверей -Кто такие волонтеры? -Вместе строим город наш
Модуль «Моя страна, мой родной дом»			
Тематические блоки			
-Мой край -Кем и чем гордится мой край -Спасибо за вашу работу -Профессии моего края	-Мой любимый край -Необычное в обычном - Где еще мы не бывали -Профессии моего края	- По тропинкам родного края - Чем богат и славен мой край - Мой край на карте России - Профессии моего края	- Край мастеров -Профессии прошлых лет -Быт русского человека: прошлое и настоящее -Профессии моего края

Программа социально-коммуникативного развития реализуется как часть образовательной программы дошкольного образования, формируемой участниками образовательных отношений, в образовательной деятельности и в режиме дня ДОО в различных формах:

- на занятиях по познавательному, художественно-эстетическому, речевому, физическому развитию;
- в организованной и самостоятельной игровой деятельности (на прогулках во второй половине дня), а также в специально организованном разновозрастном взаимодействии на прогулках;
- в формах досуговой деятельности (праздниках, развлечениях);
- совместной проектной деятельности педагогов, детей и родителей.

Современные универсальные стратегии обучения детей с РАС»

Все дети с аутизмом уникальны, и для каждого из них нужно подбирать уникальную комбинацию методов и стратегий обучения, степень необходимой поддержки, не забывая о важности позитивного поощрения.

Можно выделить универсальные стратегии работы с детьми с аутизмом, эффективность которых подтверждена многими исследованиями. Они универсальны в том смысле, что их можно использовать в любой области навыков ребенка, но в то же время каждая из них должна учитывать индивидуальность ребенка и именно его конкретные сильные стороны и дефициты, связанные с аутизмом.

Эффективные стратегии, учитывают как сильные стороны ребенка с РАС, так и

имеющиеся дефициты. Эти методы позволяют детям с аутизмом учиться легче, быстрее и в целом быть успешнее и получать удовольствие. Они применимы не только к области академических навыков, но и навыков игры, самообслуживания, коммуникации и взаимодействия. Описанные далее методы также помогают снизить вероятность возникновения нежелательного поведения.

Основными методами помощи, доказавшими свою эффективность в многочисленных эмпирических исследованиях у маленьких детей с аутизмом, являются методы, разработанные в рамках прикладного анализа поведения. В последние годы также получено большое количество данных об эффективности развивающих натуралистических поведенческих методов вмешательства. Эти методы реализуются в естественных условиях, используют естественные непредвиденные (или случайные) обстоятельства и различные поведенческие стратегии для обучения навыкам, подходящим для актуального уровня развития и необходимым в будущем.

Например, при реализации АОП ДО для обучающихся с РАС могут применяться следующие стратегии обучения:

Общие правила работы:

1. Постоянно собираем и анализируем данные
2. Дополнительно мотивируем ребенка с РАС.
3. Создаем возможности для разделения внимания и вовлеченности
4. Адаптируем собственную коммуникацию под особенности конкретного ребенка
5. Создаем новые возможности для коммуникации ребенка
6. Увеличиваем количество возможностей для обучения, объясняем последствия
7. Способствуем генерализации навыков
8. Следуем за интересом или выбором ребенка
9. Обучаем «без ошибок»
10. Обеспечиваем структурирование среды и визуальную поддержку

Структурирование среды (структурирование пространства и организация материалов) – адаптация пространства с учетом потребностей детей и функционального использования этого пространства таким образом, что сама организация среды (зонирование помещения, хранение материалов) помогает понять, что будет происходить и ожидать от ребенка в том или ином месте.

Визуальная поддержка – это различные методы предоставления информации, опирающиеся на зрительное восприятие человека и помогающие представить визуально такие абстрактные категории, как время, последовательность действий, причинно-следственные связи. Визуальная поддержка помогает человеку быть более самостоятельным, лучше концентрироваться и удерживать внимание, понимать социальные правила, успешнее учиться и более функционально взаимодействовать с людьми и средой.

Визуальный алгоритм – это представленная в виде картинок с подписями (или только подписей) последовательность действий внутри одной активности/навыка. Часто этот метод применяют при обучении ребенка навыкам самообслуживания: одеванию, мытью рук, чистке зубов, пользованию туалетом, уборке игрушек. Все перечисленные выше навыки сложны, но, разбив их на отдельные шаги и представив эти шаги в визуальном алгоритме, мы поможем ребенку, используя его сильную сторону, постепенно сформировать необходимые навыки. Насколько дробным будет алгоритм, зависит от конкретного ребенка. Обычно в процессе обучения ребенка следованию визуальной последовательности вербальные подсказки не используются, поскольку задача взрослого – помочь сформировать самостоятельный навык, и вербальные подсказки мешают этому процессу, так как ребенок, привыкнув к ним, будет их ждать – даже несмотря на то, что перед ним есть визуальная опора. Максимально эффективный способ – молча обращать ребенка к алгоритму и оказывать физическую поддержку сзади в тех шагах, где ему необходима помощь. *С помощью визуальных алгоритмов ребенок может учиться не*

только навыкам самообслуживания, но и выполнению многошаговых академических задач или навыкам игры.

Структурирование времени и событий. Дети с РАС часто испытывают сложности с планированием, с пониманием времени. Все, что происходит, для них во многом непредсказуемо, неожиданно. Это еще одна возможная причина фрустрации и высокой тревожности у детей с РАС. Существенно снизить данную проблему помогают *расписания и таймеры.*

Расписания помогают планировать события и их последовательность. расписания помогают детям чувствовать себя более уверенно, направляют их во времени и в событиях, подсказывают нам, напоминают, обеспечивают предсказуемость. В детском саду расписания могут быть групповыми и индивидуальными, если маршрут детей в течение дня отличается (например, один идет на занятие к логопеду, другой играет с ровесником, третий участвует в подгрупповой работе). Расписания могут быть стационарными (например, прикрепленными к стене) или мобильными, то есть переносными. Групповое расписание обычно размещается на стене или стенде, состоит из картинок с подписями. С сигналом перехода (например, со звонком, колокольчиком и специальной фразой) все дети подходят к нему и смотрят, что будет дальше. Индивидуальное расписание ребенок носит с собой. Читающим детям можно сделать расписание, состоящее только из подписей.

Использование таймеров

Если вы хотите, чтобы игра была ограничена по времени, можно использовать таймер с визуальным сектором. На таймерах такого типа при установке интервала времени сектор выделяется цветом. По ходу игры ребенок сможет видеть, как сектор становится меньше. Когда установленное время заканчивается, раздается сигнал. Важно приучать ребенка по сигналу таймера складывать игрушки на место. Последовательное и регулярное использование таймера научит ребенка понимать время и заканчивать игру без проявлений нежелательного поведения.

Приучение к самостоятельности. Используется расписание для самостоятельной работы.

Стремление к постоянству (использование положительных моментов). Для того чтобы помочь ребенку лучше ориентироваться в происходящем, чтобы учить его гибкости и тому, что изменения – это не страшно, критически важно использовать описанные выше **стратегии визуальной поддержки** – расписания, с помощью которых мы можем предупреждать ребенка об изменениях, планировать эти изменения, сообщать ребенку о том, что ожидает его в течение дня. Кроме этого, мы можем способствовать **формированию позитивных рутин** в жизни ребенка. Вкупе эти методы позволяют значительно снизить уровень тревожности ребенка и научить его полезным навыкам. Например, во многих садах есть такая активность, как утренний круг: дети приходят, рассаживаются, приветствуют друг друга и педагогов, отмечают, кто пришел, а кого нет, выставляют на специальном стенде число, день недели, погоду, поют короткую песенку или делают разминку, после чего желают друг другу хорошего дня и идут проверять свои расписания. Утренний круг и некоторая последовательность действий внутри этой активности – тоже рутина, которая помогает обеспечить предсказуемость, настроить ребенка на то, что будет происходить в саду дальше. Итак, если мы наблюдаем у ребенка с аутизмом стремление к однообразию и постоянству, лучшее, что мы можем сделать, – это предотвратить формирование нефункциональных рутин и помочь сформировать позитивные. И в том, и в другом случае хорошим подспорьем будут визуальная поддержка, расписания, алгоритмы, а также наши настойчивость и последовательность.

Предоставляем время на обработку информации.

Движемся маленькими шагами к большому (метод «Обучение цепочке поведения»). Описывая метод «визуального алгоритма», мы говорили о сложных навыках, состоящих из нескольких шагов, выполняемых в определенной последовательности. Когда выполняется один шаг, это служит сигналом к выполнению следующего – и так

далее, пока не будет достигнут конечный результат. Такие последовательности называют поведенческими цепочками.

Допускаем частичное участие. Частичное участие – подход, позволяющий ребенку с РАС находиться в группе, принимая участие в том, что ему понятно, в чем он может активно участвовать и действительно чему-то учиться. Возможны два варианта частичного участия. **Первый** – ребенок включается в групповое занятие в самом конце на тот отрезок времени, в течение которого он способен без нежелательного поведения сотрудничать и быть частью группы. Обычно этот отрезок времени постепенно увеличивают. **Второй** вариант частичного участия – когда ребенок находится в группе и параллельно выполняет задание, которое отличается от задания группы, но переключается с ним. Например, тема занятия – осень. Обычно на занятиях такого рода педагог много рассказывает, задает вопросы, использует метафоры, говорит о чем-то абстрактном, объясняет явления с причинно-следственными связями. Ребенку с РАС может быть очень сложно концентрироваться и быть включенным в подобный формат. Чтобы повысить эффективность и осмысленность пребывания ребенка с РАС в группе, мы можем дать ему параллельно задачу на сортировку или складывание, при этом подобрав материалы, связанные с темой занятия.

Оценка мотивации – это то, с чего нужно начинать процесс обучения ребенка. Какие бы методы (или сочетания методов) мы ни использовали во взаимодействии с ребенком, важно помнить, что они – только хорошо проложенная дорога. В случае детей с РАС необходимо помнить, что нарушение социального взаимодействия и коммуникации может быть причиной того, что просто похвала не будет служить мотивирующим стимулом, как и взаимодействие с нами. При этом ребенка все равно важно хвалить, одновременно предоставляя то, что служит поощрением конкретно для него. Если вы будете учитывать мотивацию ребенка, то сможете лучше вовлечь его во взаимодействие с вами, выстроить с ним партнерские отношения, повысить его интерес к процессу обучения. Это позитивный подход – то, на что стоит опираться вместо принуждения.

Более подробная информация представлена в следующих источниках:

Глава 2 «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра» (ст. 45) <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

Коллектив авторов. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца». - ООО «Издательство «Эксмо», 2020

Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб. Сеанс, 2018. – 202 с. <https://nakedheart.online/books/deti-s-rasstroistvami-autisticheskogo-spektra-v-detskom-sadu-i-shkole-praktiki-s-dokazannoi-effektivnostu>

Коллектив авторов. Под общей редакцией Манелис Н.Г. Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в ДООУ. Методические рекомендации.

https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1511/tspmssdip_okonch_met-nir-dou.pdf

Особенности взаимодействия взрослых с детьми с РАС

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения. Информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

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

При включении ребенка с РАС в образовательный процесс необходимо **соблюдать постепенность**. Взрослому необходимо заранее познакомиться с ребенком и его родителями, узнать особенности поведения, общения, привычки и интересы. Взрослый становится гарантом безопасности и стабильности для ребенка с РАС в детском саду. Взрослый помогает ребенку адаптироваться в новой обстановке, понять устройство помещения образовательной организации, группы, спальни, залов и кабинетов, познакомиться с детьми. Вначале ребенок может находиться в группе неполный день. В процессе образовательной деятельности основной задачей взаимодействия взрослого с ребенком с РАС является перенос формирующихся навыков в различные социальные контексты. Это реализуется при следующих условиях:

- каждая ситуация рассматривается взрослым как возможность для построения взаимодействия с ребенком,
- взрослый внимательно относится к поведению и эмоциональным реакциям ребенка,
- налаживание взаимодействия основывается на актуальных интересах ребенка,
- взаимодействие осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной и др.

Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения ребенка с РАС. Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка и/или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может проявляться в виде истерики, агрессии (вербальная, физическая), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности, нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (например - головная боль, голод, жажда) Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации. Взрослому необходимо определить, с какой целью

ребенок использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события, можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы:

Взрослый обучает ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выражать отказ. При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку с помощью подсказок. *Взрослый создает специальные ситуации* для развития возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями. Обогащение окружающей среды и появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутостимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания.

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

Ребенок 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 ребенка;
- б) допускать, чтобы ребенок 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.

Взрослый помогает ребенку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные.

В таких ситуациях взрослому необходимо: понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребенку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания, выбирать эффективные методы обучения. Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество. **Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми** во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

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

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

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

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

При взаимодействии с детьми может возникнуть большое количество сенсорных проблем, что затрудняет участие в играх ребенка с РАС наравне с другими детьми. При диагностировании гиперчувствительности к звукам и шумам одним из наиболее часто используемых приспособлений являются шумопоглощающие наушники.

Правильно подобранные наушники не мешают ребенку слышать других детей, но снижают уровень фонового шума. При выборе данного устройства необходимо провести работу по обучению ребенка их использованию, а также определить продолжительность

их использования.

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

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.

Вариативность форм взаимодействия с родителями обеспечивает эффективность результатов решения задач сотрудничества педагогов и родителей, среди которых могут быть:

Клуб для родителей. Возможна при активной позиции родителей, желании принимать активное участие в жизни детского сада – в этом случае тематика родительских встреч должна учитывать запросы и ожидания родителей, учитывать их инициативы и темы встреч. Возможно разделить организацию клуба с активными и ответственными родителями, обладающими уникальным опытом воспитания и развития детей в условиях семьи. Заседания клуба для родителей должны осуществляться регулярно, но в удобных и доступных форматах для родителей. Выбор темы для обсуждения обуславливаться интересами и запросами родителей.

Устный педагогический журнал. Журнал может состоять 3 — 6 тематических страниц, по длительности каждая занимает от 5 до 10 мин. Общая продолжительность выпуска журнала составляет не более 40 минут. Непродолжительность во времени имеет немаловажное значение, поскольку часто родители бывают ограничены во времени в силу различных объективных и субъективных причин. Поэтому важно, чтобы достаточно большой объем информации, размещенный в относительно коротком отрезке времени, представлял значительный интерес для родителей. Каждая страница журнала — это устное сообщение, которое может быть проиллюстрировано дидактическими пособиями, выставками рисунков, поделок, книг. Родителям заранее будет предлагаться литература для ознакомления с проблемой, практические задания, вопросы для обсуждения.

Тренинги. Тренинговые игровые упражнения и задания помогают дать оценку различным способам взаимодействия с ребенком, выбрать более удачные формы обращения к нему и общения с ним, заменять нежелательные конструктивными.

Дни добрых дел. Дни добровольной посильной помощи родителей группе, ДОУ – ремонт игрушек, мебели, группы, помощь в создании предметно – развивающей среды в группе. Такая форма позволяет налаживать атмосферу теплых, доброжелательных взаимоотношений между воспитателем и родителями. В зависимости от плана работы, необходимо составить график помощи родителей, обговорить каждое посещение, вид помощи, которую может оказать родитель и т.д.

День мамы, папы (бабушки, дедушки и т.д.) – тематические дни позволяют привлекать разных членов семьи к обсуждению важных вопросов семейного воспитания и развития ребенка, позволяют в легкой и ненавязчивой форме организовать процесс согласования семейных позиций в вопросах семейного воспитания. Поддержать и ярче выделить роль разных членов семьи в воспитании ребенка, обеспечить сотрудничество детского сада и семьи.

Праздники, утренники, мероприятия (концерты, соревнования). Такие вечера помогают создать эмоциональный комфорт в группе, сблизить участников педагогического процесса. Родители могут проявить смекалку и фантазию в различных

конкурсах. Они могут выступать в роли непосредственных участников: участвовать в составлении сценария, читать стихотворения, петь песни, играть на музыкальных инструментах и рассказывать интересные истории и т.д.

Выставки работ родителей и детей, семейные вернисажи. Такие выставки, как правило, демонстрируют результаты совместной деятельности родителей и детей. Это важный момент в построении взаимоотношений между ребёнком и родителем и значимый для воспитателя (повышение активности родителей в жизни группы, один из показателей комфорта внутрисемейных отношений).

Организация взаимодействия с родителями через блог педагога: является одной из интересных и неформальных форм работы, которая на практике показывает положительный результат и вызывает в последнее время заслуженный интерес и у педагогов, и у родителей. Посещая блог, родители получают: информацию о жизни и деятельности ребенка в саду; консультирование по вопросам воспитания и обучения детей; информацию по изучаемому материалу и возможность постоянно участвовать в образовательной деятельности.

Возможность размещения ссылок, фото, видео, позволило создать:

- электронное портфолио группы;
- методическую копилку;
- консультативную гостиную для родителей;
- рубрику «Полезные ссылки»;
- и др.

Возможность оставлять к записям блога комментарии, которые также доступны для чтения, даёт возможность получать обратную связь от родителей, отвечать на комментарии. Материалы, которые педагог размещает на своей страничке или в блоге, демонстрируют родителям его профессиональные интересы, знания и навыки. Это повышает авторитет педагога, формирует уважение и доверие к нему. Педагог может записать и разместить в блоге видеоконсультацию для родителей, которые пропустили собрание в группе. В режиме онлайн можно консультировать родителей, дети которых испытывают трудности в обучении.

Группа в социальной сети Наличие группы в социальной сети позволяет популяризировать деятельность ДООУ, информировать большое количество посетителей об интересных событиях, обсуждать достижения педагогов и воспитанников. Чтобы создать такую группу, проведите опрос среди родителей и выясните, какой социальной сетью пользуется большинство из них.

В социальной сети родители могут общаться в любое время, когда им удобно, обсуждать детали предстоящего мероприятия и делиться впечатлениями о прошедших праздниках и досугах. К общению в группе могут присоединиться специалисты ДООУ. Здесь можно провести опрос среди родителей и оперативно собрать информацию, разместить ссылки на методическую литературу, фото- и видеоматериалы.

Однако, общение в социальной сети может свести к минимуму живое общение с родителями. Кроме того, если сразу не оговорить с родителями правила группы, она превратится в ленту бесполезных постов. К группе могут присоединиться посторонние пользователи, размещать рекламу, запрещенные материалы, некорректно высказываться. Поэтому не оставляйте доступ к группе открытым, проверяйте запросы на вступление в группу и материалы, которые предлагают разместить.

Чат в мессенджерах - Мессенджеры – программы, с помощью которых пользователи обмениваются быстрыми сообщениями (Telegram). Их используют и педагоги, и родители. Однако радость от того, что теперь можно «поймать» постоянно занятого родителя, быстро сменяется на раздражение, когда родители начинают писать педагогам круглосуточно. Чтобы этого не произошло, пользуйтесь правилами общения в чате и обговорите с родителями время работы чата.

Мессенджеры позволяют быстро обмениваться информацией, передавать

текстовые сообщения, звуковые сигналы, изображения, видео. С их помощью можно отправить фото с фрагментами занятия родителям. Это особенно актуально в период адаптации ребенка к детскому саду. Используйте мессенджеры для личной переписки и отдельно создайте чат группы. Это позволит общаться со всеми родителями группы и обеспечить приватность для решения личных обращений.

Отметим, что в чат группы родители могут писать ночью и рано утром, сообщать, что их ребенок не придет в детский сад, скидывать картинки с пожеланиями хорошего дня, новости из интернета, советовать магазины с игрушками и детской одеждой. Чтобы этого не происходило, оговорите с ними правила общения в чате.

Подкаст как способ просветительской работы с родителями

В последнее время в российской и зарубежной научной литературе стали появляться работы, посвященные исследованию теоретических основ внедрения подкастов в учебный и воспитательный процесс и особенностей их использования. Впервые термин «подкаст» появился в 2005 г. Слово «подкаст» (podcast) происходит от слов «iPod» (mp3-плеер фирмы Apple) и «broadcast» (повсеместное широкоформатное вещание). Таким образом, термин «подкаст» в 2005 г. означал аудио - или видеофайл, доступный для скачивания в Интернете и прослушивания (просмотра) с помощью современных технических средств, телефона.

В настоящее время под подкастом понимается аудио- или видеозапись, созданная в соответствии с тематическим содержанием и размещенная на сервере.

Подкасты для родителей могут освещать вопросы по развитию, обучению и воспитанию детей, в рамках которого ведущий беседует с приглашенными экспертами на определенную тему. Подкасты – это возможность ДОО сделать так, чтобы родители путем затраты оптимальных ресурсов могли в удобном формате, в удобное время получить краткую и емкую информацию по актуальной теме, связанной со здоровьем ребенка, его социализацией, процессом его обучения и развития, воспитания. Это приятный и полезный для всех разговор, главное свойство которого – тесный контакт с аудиторией. Интересные темы, которые освещают специалисты, позволяют родителям обогатить свой педагогический арсенал и применять на практике советы педагогов-психологов, логопедов, воспитателей, педагогов дополнительного образования. Привлечение активных родителей в качестве консультантов и экспертов еще больше заинтересует родителей, позволяя реализовывать эффективные практики наставничества – равного равным. Гостями подкаста будут специалисты из разных областей: педагоги и психологии, специалисты в вопросах воспитания и развития ребенка, педагоги дополнительного образования, ученые, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования, врачи, представители детской индустрии, работники культуры. Большая часть экспертов сами являются родителями, поэтому разговор может вестись не только с профессиональной стороны, но и через призму родительского опыта. Вопросы всегда можно задать через родительский форум, в том числе используя сайт образовательной организации. Это позволит удовлетворить запросы семьи, осуществить педагогическое информирование и консультирование, создать возможность для педагогического просвещения родителей.

Для эффективного сотрудничества педагогов и родителей в рамках реализации ФОП ДО важно руководствоваться ключевыми направлениями сотрудничества и выбирать его формы в соответствии с ключевыми задачами каждого направления и ожидаемыми результатами взаимодействия детского сада и семьи.

Рекомендации по взаимодействию педагогического коллектива с родителями детей с РАС»

При планировании работы по обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей необходимо учитывать установки родителей на понимание особенностей ребенка и подходы к его воспитанию.

Для таких семей характерны: тяжелые переживания, стрессы, депрессия, ощущение

потери смысла жизни и т.д.; дисгармоничные отношения: жесткие ролевые позиции, выраженная избыточная опека; разногласия членов семьи по вопросам воспитания; социальная самоизоляция семьи; информационная депривация родителей; потребность родителей в кратковременной «передышке».

Родители могут: не до конца осознавать состояние ребенка; отказываются верить в заключения специалистов; испытывать стресс, связанный с проблемами поведения ребенка; постоянно ставить перед ребенком невыполнимые задачи; обвинять окружающих в некомпетентности; поддерживать лишь ограниченные формы взаимодействия с ребенком; переживать собственную беспомощность и т.д. Лишь небольшое количество родителей детей с РАС раннего и дошкольного возраста используют естественный и гибкий подход в воспитании ребенка.

Поэтому педагогам необходимо соблюдать определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

Проявлять уважение к родителям. Уважение выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей.

Проявлять эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.

Наличие общей цели, которое позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее и дома и в детском саду.

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

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

Распределение ответственности между педагогами и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее.

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

Главные задачи взаимодействия с семьей на современном этапе, на которые направлена Программа, это систематическое формирование осознанного родительства, родительской компетентности, максимальное вовлечение родителей в жизнь детского сада, содействие совместной деятельности родителей и детей.

Специалистам ДОУ важно не втягиваться в споры и дискуссии с родителями о диагнозе и глубине нарушений ребенка. Принятие ребенка специалистами способствует возникновению доверия со стороны родителей, помогает семьям преодолеть одиночество, изоляцию, увидеть перспективу его развития.

При этом важно не строить «воздушных замков», не давать «ложные надежды», а больше рассказывать о его «маленьких» достижениях. Зачастую рассказы о поступках ребенка в группе, на занятиях, его эмоциональные реакции на события позволяют родителю взглянуть на него по-новому, вне концепции болезни и установить партнерские взаимоотношения со специалистами ДОУ. Это, в свою очередь, обеспечит настрой на совместную работу, возможность получения разносторонней информации о состоянии ребенка, о его индивидуальных особенностях, предпочтениях и страхах.

Все это поможет создать оптимальные среду и режим пребывания в учреждении. Наконец, это позволяет выработать общий скоординированный подход к ребенку. Возможность родителей участвовать и влиять на воспитательный процесс позволяет сохранить родителю ответственность за судьбу ребенка.

При организации встречи с родителями необходимо стремиться к тому, чтобы результат беседы стал стимулом для дальнейшего общения. Беседа должна протекать в располагающей доброжелательной атмосфере. Крайне важно обговорить время встречи. Следует уточнить, каким временем располагают родители, договориться о встрече в

удобное для обеих сторон время, ни в коем случае не проводить ее в спешке. Важно, где будет проводиться беседа. Посторонние люди, звонки воспитателю по телефону – ничто не должно мешать разговору.

Для снятия напряжения и перехода к проблеме следует корректно и конкретно сообщить цель встречи: «Нам нужно с Вами переговорить, чтобы действовать сообща...». В процессе беседы следует использовать конкретные факты, а не оценочные суждения. Можно сначала вспомнить хорошие моменты.

Факты, вызывающие беспокойство, должны подаваться вторично и очень корректно. Не следует использовать частицу «не» и союз «но»: «Он у Вас непослушный...», «Он хороший, но...». О фактах, вызывающих беспокойство, лучше говорить в форме обращения за советом: «Я не могу понять...», «Хочу понять, что стоит за этим...», «Меня беспокоит...». При сообщении негативных фактов рекомендуется делать акцент не на них, а на пути преодоления нежелательных проявлений. Говоря о трудностях, можно подчеркнуть, что подобное бывает у многих детей, у части из них негативный компонент нивелируется, если работать сообща и учитывать рекомендации специалистов.

При завершении встречи следует подвести ее итог и наметить пути дальнейшего сотрудничества, а прощаясь, поблагодарить за уделенное время.

«МЫ ВМЕСТЕ» — вот то ощущение, которое должно остаться у родителей послетактике встречи.

Более подробно с информацией по работе с родителями можно познакомиться в следующих источниках:

Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие - https://autism-frc.ru/work/programs/645/rabota_s_roditelami

Организация консультативно-диагностической работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Методические рекомендации- https://autism-frc.ru/work/programs/645/konsult_diagn

Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в ДОУ. Методические рекомендации. https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1511/tspmssdip_okonch_met-nir-dou.pdf

Стратегии формирования социальных и игровых навыков у детей с РАС

Социальные навыки — это набор способов социального взаимодействия, которыми человек овладевает в течение жизни. Социальные навыки составляют основу для обучения новому, помогают в общении с людьми, создании семьи и карьерном росте, способствуют формированию позитивной самооценки. Хорошо развитые социальные навыки являются залогом успеха в обществе. Трудности с развитием социальных навыков относятся к области ключевых дефицитов у детей и взрослых с РАС. Несмотря на имеющиеся трудности, дети с РАС так же, как и их сверстники, нуждаются в друзьях и общении, и нет никаких оснований полагать, что социальные контакты с другими людьми могут быть для них нежелательными. Большинство детей с РАС стремятся к общению, но не умеют его инициировать. Ребенку с РАС бывает сложно обратиться к другим детям, соблюдать очередность и социальную дистанцию, понимать невербальные сигналы других людей, социальные правила. Участия ребенка дошкольного возраста с РАС в игровых группах недостаточно для развития социальных навыков. Для того чтобы играть с другими детьми, необходимы не только мотивация (желание играть), но и умение соблюдать очередность и поддерживать диалог, понимание правил игры и многое другое.

Социальные навыки и игра. Детям с РАС бывает трудно включиться в общую игру, многие из них предпочитают играть с предметами в одиночестве, а их игры могут быть необычными, повторяющимися и ригидными. Некоторых детей с РАС приходится сначала обучать переносить присутствие других детей поблизости. Необходимо оценить уровень развития игровых способностей ребенка и постепенно учить его более сложным играм. Многим детям трудно соблюдать очередность.

При обучении ребенка играм по очереди можно использовать **визуальную** поддержку (определенный предмет будет использоваться как символ передачи хода другому участнику). Поначалу такую игру имеет смысл организовывать в малых подгруппах (2–3 ребенка). При выборе игр следует учитывать интересы и предпочтения ребенка. Пазлы или детское лото (с интересной тематикой картинок) могут помочь ребенку научиться соблюдать очередность.

Детей с РАС нередко приходится обучать игровым действиям с различными предметами — мячом, куклами, машинками и железной дорогой, игрушечной фермой и т. п. Игровые занятия можно внести в визуальное расписание.

Многие игры предполагают использование соответствующих комментариев: «Моя очередь», «У меня есть...», «Пойдем поиграем». Важно обучать ребенка соответствующим комментариям во время игры. Если ребенок вместо речи использует систему дополнительной коммуникации (например, коммуникативную доску или устройство с голосовым выходом), необходимо включить туда необходимые для игры слова. Визуальная поддержка также может помочь ребенку соблюдать игровые правила (например, слушать других, играть по очереди, использовать уместные слова и др.).

Если ребенок с РАС добивается успехов в игре, он легче найдет общий язык со своими сверстниками. Однако кроме достижений в игре ребенку понадобятся социальные навыки, которым его придется обучать отдельно (понимание очередности, умение вести диалог; ждать ответа, комментировать игровые действия и др.).

Социальные навыки, навыки саморегуляции и понимание эмоций

Для успешного социального взаимодействия необходима способность к саморегуляции, которая предполагает достаточный уровень понимания собственных эмоций.

Речь идет не только об умении регистрировать, понимать и называть эмоции, но и о навыке адекватного поведения в стрессовых ситуациях: например, когда ребенок сердится, испуган или расстроен. Не менее важным является обучение пониманию эмоций и социальных сигналов других людей.

Использование того или иного подхода зависит от возраста, особенностей коммуникации, мотивации и уровня развития навыков ребенка. Для многих детей обучение социальным навыкам - нелегкая задача, поэтому в начале обучения необходимо использовать подкрепления. Дальнейшие успехи в игре и взаимодействии могут стать для ребенка отдельной мотивацией.

Примеры базовых социальных навыков. Навык: соблюдение социальной дистанции

Соблюдение социальной дистанции — важный социальный навык, который также имеет отношение к вопросам безопасности (неожиданное приближение другого человека и его вторжение в личное пространство могут восприниматься как проявление агрессии). Некоторым детям трудно соблюдать социальную дистанцию — они либо подходят слишком близко, вторгаясь в личное пространство других людей, либо общаются с максимально далекого расстояния.

Некоторым детям нужно научиться понимать, что люди во время общения стараются поворачиваться лицом к собеседнику. **Визуальные подсказки** могут помочь понять, что такое приемлемая социальная дистанция. Ее можно обозначить при помощи линий на полу (как правило, от собеседника нас разделяет расстояние вытянутой руки).

Навык: использование адекватной громкости голоса во время общения. Некоторые дети говорят слишком громко или слишком тихо, что может затруднять их общение со сверстниками. Таких детей нужно обучать регулировать громкость голоса.

Навык: здороваться и прощаться. Ребенку не только важно научиться правильно употреблять приветствия, но и понять, что с разными людьми - например, взрослыми и детьми - здороваются по-разному. Иногда ребенку с аутизмом непросто привыкнуть к тому, что с человеком здороваются только один раз в день.

Навык: делиться игрушками. Ребенку бывает трудно понять, зачем он должен

делиться игрушками с другими детьми, а также осознать то, что он может получить любимую игрушку обратно.

Социальные истории могут быть полезным методом обучения ребенка с РАС социальным навыкам. Социальные истории — это короткие рассказы о том, как следует вести себя в определенной ситуации. Социальные истории составляются для каждого ребенка индивидуально, с учетом особенностей его развития и интересов. Социальные истории могут помочь детям с РАС

развивать социальное взаимодействие и общаться более эффективно.

Примеры тем для создания социальных историй:

- я умею делиться игрушками;
- я умею здороваться;
- я умею играть с другими детьми;
- я умею быть вежливым с людьми;
- как я знакоюсь с ребятами;
- иногда я проигрываю в играх с ребятами;
- что я делаю, когда сержусь на ребят.

Важность понимания социальных правил. Для обучения социальным правилам необходимо использовать те же методы, что и для обучения другим навыкам: визуальную поддержку, подкрепления, упрощение и разъяснение абстрактных концепций и т. д. В обучении социальным правилам может помочь **программа социальных кругов** (Circles Program), разработанная в США. Этот метод позволяет детям и подросткам с аутизмом узнать о личном пространстве и формах поведения с разными людьми. Программа основана на использовании визуальной поддержки.

Она помогает ребенку лучше понимать и запоминать, к какому из кругов относятся разные люди, а также усваивать правила поведения. Круги разного цвета обозначают людей из разных социальных сред. Для освоения способов взаимодействия с людьми из разных социальных кругов используются социальные истории, ролевые игры, видеомоделирование. Тематика и методы обучения могут варьироваться в зависимости от возраста детей и уровня развития их навыков (стр. 122 Дети с РАС).

Из книги «Как помочь дошкольнику с РАС» (стр. 61)

Игра и социальное взаимодействие.

Игры критически важны для развития социальных навыков ребенка. Они учат следить за действиями других людей и подражать им, делиться, просить, ждать своей очереди, учат привлекать внимание, отказываться, настаивать на своем, добиваясь успеха, и многому другому.

Существует устойчивая связь между тем, насколько развиты игровые навыки ребенка и его навыки социального взаимодействия и коммуникации. В большинстве случаев они развиваются взаимосвязанно и параллельно.

Социальные навыки – умение управлять своими взаимоотношениями с другими людьми. Они позволяют грамотно общаться, влияют на качество коммуникации и эффективность контакта с окружающими, способствуют контролю эмоций и поведения.

Итак, игра – это естественный процесс формирования у ребенка важнейших навыков социального взаимодействия. Игра, коммуникация и взаимодействие развиваются параллельно, взаимосвязанно и последовательно. Важно понимать различия между терминами «вовлеченность» и «совместное внимание».

Под **совместной вовлеченностью** подразумевается период времени, когда взрослый и ребенок взаимодействуют друг с другом, сосредоточившись на одном и том же объекте. **Совместное же внимание** – это особый навык, который включает в себя направление чьего-либо внимания с помощью зрительного контакта, жестов и/или языка, чтобы поделиться тем, что происходит сейчас, с этим человеком (например, переводя взгляд между человеком и объектом, указывая, как будто говоря: «Эй, посмотрите на это!» или «Вы видели это?!»).

Вовлеченность у детей с РАС.

Дети с РАС испытывают трудности с совместным участием в игре. Им трудно во общения уделять внимание одновременно объекту и человеку. Из-за этого они проводят много времени, играя в игрушки самостоятельно, без людей. Это означает, что им не хватает ценных возможностей для общения. Есть много других важных навыков, которые дети приобретают через совместное участие, в том числе:

- действовать по очереди;
- переводить взгляд между объектом и взрослым;
- подражать действиям взрослых;
- следовать инструкциям;
- использовать жесты, звуки или слова во время игры;
- играть с игрушкой по-новому;
- взаимодействовать в течение более длительных периодов времени;
- получать удовольствие, играя с людьми и объектами одновременно.

Вовлеченность – базовый навык для развития социального взаимодействия.

Стадии вовлеченности:

1. Отсутствие вовлеченности (ребенок на этой стадии ходит бесцельно, бегаёт из угла в угол, не обращая ни на кого и ни на что внимания, могут наблюдаться аутистимуляции; в целом поведение ребенка говорит о том, что он не заинтересован).
2. Наблюдение со стороны (на этой стадии при попытке взрослого взаимодействовать ребенок убегает или уходит в сторону и смотрит на взаимодействие взрослого с предметом, но сам в нем не участвует).
3. Увлеченность человеком/предметом (в этот период ребенок допускает взаимодействие с предметом, но только определенным образом, и расстраивается, когда что-то меняется; смотрит только на предмет пристально и сосредоточенно, не замечая взрослого рядом).
4. Совместная вовлеченность (на этой стадии ребенок замечает взрослого, в то же время уделяет внимание совместной деятельности).

Оценка игровых и социальных навыков (стр. 64 «Как помочь дошкольнику с РАС», по VB-MAPP)

Какой уровень сложности игры в настоящий момент доступен ребенку? Это также можно определить, обратившись к классификации, предложенной Конни Казари:

- Простая игра – исследование объектов и их функций (игры «ку-ку», «по кочкам», игры с водой, с мыльными пузырями, сдувание и надувание воздушного шарика, догонялки, песенки-потешки, скатывание предмета с горки, перекладывание предметов из большого контейнера, игрушки с кнопками и музыкальные).
- Презентация – игра, основанная на соотнесении, выполнении по образцу (например, пазлы, выкладывание узора из мозаики по контуру, пирамидка).
- Комбинаторная игра включает осмысленное комбинирование объектов (составление и выстраивание предметов по категориям (стул и стол, еда и посуда), простые постройки из кубиков или конструктора).
- Предсимволическая игра включает распространение знакомых действий на себя, объекты и других, часто с «придуманными» качествами (игра понарошку, простые знакомые действия с фигурками и куклами: купание, кормление, мытье, перевозка, помещение фигурок в домик).
- Символическая игра включает использование объектов репрезентаций (игры, требующие воображения, когда фигурки выполняют действия из жизни людей и разные предметы могут выполнять функцию замещения: кубик – это телевизор, ладошка – это телефон; разыгрывание историй по ролям).

Комплексная оценка игровых и социальных навыков ребенка поможет нам корректно поставить задачи, подобрать необходимые материалы, игры и игрушки, чтобы начать работу с ребенком.

Стратегии развития игровых и социальных навыков ребенка с РАС

Для обучения детей с РАС используются поведенческие структурированные и натуралистические стратегии. Структурированное обучение предполагает в первую очередь специально организованную среду и применение поведенческих стратегий. Если у ребенка не сформированы базовые навыки, необходимые для совместной игры, взаимодействия и коммуникации, и он пока не может эффективно участвовать в групповой работе, можно начать с работы в кабинке. Скорее всего, у него будут задачи, направленные на развитие навыков имитации, совместного внимания, привлечения внимания, формирование указательного жеста, навыков просьбы и отказа; затем – простые действия по очереди, умение ждать своей очереди, обучение базовым игровым действиям.

Метод дискретных проб (обучение блоками) – один из самых эффективных структурированных методов обучения. Он позволяет сформировать в том числе все перечисленные базовые навыки. (Подробнее о методе дискретных проб и важности генерализации – в разделе «Основные стратегии обучения детей с РАС».)

Натуралистические стратегии – это обучение в естественных условиях, в том числе обучение во время игры и ежедневных активностей дома и в группе со сверстниками. Работа и здесь строится на предварительной оценке навыков, с четким планированием и определением задач.

Это означает, что условия обучения ребенка с аутизмом не отличаются от тех, в которых играют, общаются и учатся типично развивающиеся дети, мы лишь добавляем некоторые дополнительные элементы поведенческих подходов и стратегий в эту естественную среду.

Главная сила натуралистических подходов – содействие генерализации навыков. Естественные условия обучения могут включать парки, кафе, дом, детские площадки, кинотеатры, торговые комплексы, транспорт и так далее.

Это и время приема пищи, и переодевания, и купания, и, конечно, игр, развлечений, прогулок, праздников и веселья. Обучение в натуралистической среде с использованием поведенческих подходов также подразумевает заранее спланированные изменения в среде и продуманные целевые инструкции, органично вписывающиеся в контекст того, в чем именно участвует ребенок.

Важно учитывать, что для многих детей с аутизмом натуралистические подходы без предварительно сформированных в структурированном окружении навыков не будут эффективны. Если ребенок не устанавливает зрительный контакт, не имитирует, не умеет ждать, использует вместо коммуникации выраженное нежелательное поведение, чтобы что-то получить или от чего-то отказаться, в этом случае хорошим стартом будут более структурированные поведенческие подходы и постепенная подготовка к обучению в естественной среде.

Во время структурированного занятия или во время игры в естественной среде мы используем стратегии, описанные в главе «Основные стратегии обучения детей с РАС». Визуальная поддержка, расписания, таймер, время на обработку информации, позитивные рутины, поведенческие цепочки – все это сделает взаимодействие с ребенком с аутизмом более эффективным и позитивным. Данные стратегии помогают ребенку понять, что, где, когда и каким образом будет происходить, способствуют улучшению навыков саморегуляции, снижают уровень тревожности и помогают предотвратить нежелательное поведение.

Социальные истории

При подготовке и составлении социальной истории учитываются возраст, индивидуальные способности (например, умение читать, которое не стоит путать с гиперлексией) и интересы ребенка. Перед написанием социальной истории нужно определить цель, то есть чего мы хотим достичь, используя историю. Далее нужно понять, где, когда, кто участвует, какова последовательность событий, что происходит, почему.

Создавая текст истории, нужно использовать:

- описательные предложения (повествующие, что делают взрослые и ребенок в данной социальной ситуации);
- «Незаконченные» предложения (описывающие желаемое поведение ребенка);
- перспективные предложения (предложение, которое показывает реакцию других людей на ситуацию, чтобы ребенок смог понять точку зрения других);
- директивные предложения (предложение, которое описывает общепризнанные ценности или мнения);
- утвердительные предложения (предложение, которое поможет ребенку запомнить то, что ДЕЛАТЬ в данной социальной ситуации, а не чего НЕ делать).

Подробно в книге «Как помочь дошкольнику с РАС» стр. 70.

Как правило, социальная история – это короткие написанные предложения (чтобы при чтении разными людьми текст не изменялся) в сопровождении картинок (визуальная опора для детей). История пишется от первого лица на один конкретный случай, событие или действие и читается перед началом описываемой деятельности или ситуации. В социальной истории не описываются варианты того, чего делать не нужно, а сразу предоставляется альтернатива. В конце социальной истории должна описываться награда, которая интересует ребенка. Ситуации использования социальных историй практически безграничны. Что касается навыков игры и взаимодействия со сверстниками, то с помощью этого инструмента можно учить ребенка приветствовать других, правильно просить игрушку, предлагать поиграть, адекватно сообщать о желании завершить игру или общение, о своих эмоциях и так далее (разбор практических примеров см. стр. 71)

Коммуникативное развитие

«Как помочь дошкольнику с РАС» стр. 72, глава 5

Коммуникация – это взаимодействие между тем, кто «говорит», и тем, кто «воспринимает», независимо от того, используется ли при этом речь. Если отсутствует «слушатель», то действие – даже включающее в себя произведение каких-либо звуков – не может быть коммуникативным.

Коммуникация является важнейшей потребностью любого человека, вне зависимости от того, может он пользоваться речью или нет. Возможность взаимодействовать с другими людьми, выражать собственное мнение и влиять на окружение помогает в развитии позитивной самооценки и приводит к значительному снижению дезадаптивного поведения.

Одной из областей ключевых дефицитов человека с РАС, с которыми часто приходится работать педагогам, являются трудности в развитии коммуникации, языка и речи.

Особенности коммуникации детей с РАС

Трудности в коммуникации (как вербальной, так и невербальной) являются одним из ключевых дефицитов при расстройствах аутистического спектра. У детей с РАС могут быть другие поводы для коммуникации и способы общения: например, некоторые слова и выражения произносятся не для того, чтобы вступить в диалог, а являются повторением услышанных ранее фрагментов речи (высказываний других людей, фраз из рекламы, мультфильмов и т. д.);

- трудности в развитии невербальной коммуникации (ребенок не смотрит на партнера, использует меньше жестов, с трудом интерпретирует жесты и выражения лиц других людей);

- трудности в понимании высказываний других людей (рецептивная коммуникация): кажется, что ребенок «не слышит», когда к нему обращаются, реагирует только на часть высказывания, воспринимает все буквально и т. д.

- трудности в экспрессивной коммуникации - ребенку трудно начать диалог, продолжать общение, подбирать слова;

- трудности в коммуникации часто приводят к тому, что ребенок добивается

желаемого или отказывается от неприятного для себя при помощи нежелательного поведения - убегает, кричит, швыряет предметы на пол и т. п.

Подстраиваем коммуникацию под особенности и потребности ребенка

Вот несколько простых рекомендаций для педагогов и родителей детей с РАС.

Адаптируйте свою речь. Говорите меньше - это позволит ребенку лучше понять ваше сообщение. Контролируйте длину фразы. Будьте на шаг впереди. Если ребенок использует только отдельные слова, постарайтесь сократить вашу фразу до двух слов. Если ребенок невербален, используйте отдельные слова. Например, вместо фразы «пойдем играть» - только слово «играть».

Предоставьте ребенку время на обработку информации (обычно рекомендуют посчитать про себя до пяти), прежде чем повторить вопрос или инструкцию.

Постарайтесь, чтобы ребенок увидел вас, обратил на вас внимание. Встаньте напротив, поощряйте контакт глаз.

Используйте жесты или другие виды визуальной поддержки.

Используйте речевую фразу «сначала - потом». Перечисляйте события в том порядке, в котором они должны произойти (например, «сначала обед, потом прогулка»).

Постарайтесь не использовать идиом, многие дети с РАС воспринимают их смысл буквально.

Не превращайте вашу инструкцию в вопрос, используйте утвердительную форму (вместо «пойдешь спать?» или «пойдешь обедать?» говорите «идем спать» или «идем обедать», когда собираетесь укладывать или кормить ребенка).

Поощряйте действия по очереди («сначала ты, потом я», «теперь твоя очередь»).

Обращайтесь к ребенку, когда хотите, чтобы он что-то сделал или ответил вам. Многие дети с РАС не понимают, что обращения «дети» или «все» имеют к ним отношение.

Подкрепляйте попытки адекватной коммуникации со стороны ребенка, используя игры, активности, игрушки. Коммуникация для ребенка с РАС - непростая задача.

Дополнительная информация в книге «Как помочь дошкольнику с РАС» (стр. 78)

Использование альтернативной и дополнительной (аугментативной) коммуникации

Альтернативная коммуникация (использование системы коммуникации, заменяющей речь) необходима людям, испытывающим проблемы с вербальной речью (речь затруднена, неразборчива, есть физические ограничения в использовании голоса).

Аугментативная (дополнительная) коммуникация может быть использована наряду с вербальной речью.

Самые эффективные способы обучения ребенка с аутизмом навыкам коммуникации опираются, как правило, на визуальное восприятие, поскольку это сильная сторона многих людей с РАС. Данные способы обучения подразумевают большое количество практики, когда ребенок пользуется либо своими руками, например для жестового языка, либо какими-то внешними устройствами (например, коммуникативной доской, системой PECS).

Система коммуникации путем обмена изображениями (система PECS) разработана для обучения невербальной символической коммуникации. Система PECS – это не любые картинки или карточки, которые используются для взаимодействия с детьми с особенностями развития; важно не путать ее с расписаниями, визуально представленными правилами, досками для выбора, визуально представленными инструкциями. В результате подобной путаницы ребенок не достигает результатов в освоении коммуникации.

Система PECS имеет четкий протокол. Программа разделена на 6 фаз и требует заполнения протоколов для отслеживания результатов. Освоение одной фазы на 75–80 % указывает на необходимость перехода к следующей. С первой по четвертую фазы PECS

ребенок учится инициировать коммуникацию и просить мотивирующие, подкрепляющие объекты. На пятой фазе ребенок учится отвечать на вопрос «Что ты хочешь?». На шестой фазе проходит обучение комментированию.

Важными условиями успешности обучения являются четкое соблюдение протокола, высокая интенсивность и возможности для генерализации в использовании системы (ребенок использует PECS для коммуникации не только на специальных занятиях, но и в различных местах с разными людьми: дома, в детском саду, в общественном транспорте), правильный подбор словаря (на основе проведенной оценки предпочтений ребенка).

Метод использования коммуникативных досок (стр. 85 «Как помочь дошкольнику с РАС»)

Функциональное назначение коммуникативных досок заключается в организации языкового пространства, в котором человек может выбрать необходимый символ и как можно быстрее, с минимальными усилиями сообщить то, что он желает, ответить на вопрос либо выразить свое мнение/отношение (см. фото 13).

Коммуникативные доски используются для людей с различными нарушениями: РАС, двигательными, когнитивными – а также для людей, которые временно не могут пользоваться речью. По сути, в низкотехнологичном исполнении, это лист бумаги или картона, на котором напечатаны картинки с подписями. Ребенок должен привлечь внимание партнера по коммуникации, найти нужные картинки и, указав на них, тем самым передать сообщение. Задача партнера по коммуникации – как только ребенок дотрагивается до изображения, произнести то, что написано на картинке.

Это необходимо для того, чтобы ребенок слышал, как произносятся слова, соотносил их с изображениями и имел возможность повторить. Коммуникативные доски используются для детей, у которых уже развита способность к инициации коммуникации (ребенок может подойти к партнеру по коммуникации и/или привлечь его внимание).

Данное вспомогательное средство коммуникации чаще всего необходимо детям, которые уже имеют значительный словарный запас, однако не используют эти слова функционально либо используют только для одной функции (например, только просьба или отказ). При помощи коммуникативной доски можно учить ребенка новым коммуникативным функциям, например просить, комментировать или отвечать на вопросы.

Более подробная информация – «Как помочь дошкольнику с РАС» стр. 142

Типичные ошибки в использовании методов дополнительной и альтернативной коммуникации – «Дети с РАС в детском саду и школе» стр. 66

Литературные источники по теме:

Коллектив авторов. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца». - ООО «Издательство «Эксмо», 2020 (стр. 119 – развитие коммуникации у детей с РАС) <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб. Сеанс, 2018. – 202 с. (стр.69 – особенности коммуникации детей с РАС) <https://nakedheart.online/books/deti-s-rasstroistvami-autisticheskogo-spektra-v-detskom-sadu-i-shkole-praktiki-s-dokazannoi-effektivnostu>

Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие – М.: ЦПМССДиП. – 87 с. https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1503/formirovanie_navykov_rechevoy_kommunikatsii_11_uc_hebno-metodich_posobie.pdf

Речевое развитие

Нарушения речи при РАС - стр. 20 «Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в

дошкольных образовательных учреждений»

Нарушения речи, различающиеся по степени выраженности и форме, присутствуют у всех детей с РАС и являются серьезным препятствием для их социализации. Для того чтобы оценить вид речевого расстройства, удобно рассматривать эти нарушения в рамках лингвистической парадигмы, где выделяются следующие аспекты языка или речи:

- фонетика;
- лексика;
- грамматика;
- семантика;
- прагматика.

Фонетика - восприятие и произнесение звуков и их сочетаний.

Лексика – совокупность слов, которые знает тот или иной человек.

Многие дети способны произнести всего несколько слов, которые часто понятны только близким людям. При этом дети с РАС не пытаются компенсировать отсутствие речи, используя другие средства коммуникации, например, жесты, выражение лица и пр. Кроме того, практически всегда у этих детей в той или иной степени нарушается и понимание речи. Но, если ребенок не может никаким способом выразить просьбу, ему остается кричать, кусаться, убегать и пр., т. е. использовать для коммуникации нежелательное поведение. Поэтому, прежде всего, при работе с такими детьми необходимо научить их использовать альтернативные средства коммуникации. Одним из таких способов является система обмена карточками (PECS), при которой ребенок может выразить свою просьбу с помощью картинки с изображением необходимого ему предмета, человека или желаемого действия.

Грамматика – закономерности построения правильных осмысленных речевых отрезков. Нарушения грамматики чрезвычайно часто встречаются у детей с РАС и практически всегда сочетаются с бедным словарным запасом. Овладение грамматическим строем происходит достаточно медленно. Особенно трудно такому ребенку построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Поскольку окружающие плохо понимают, что именно хочет сказать ребенок, он либо замыкается и практически перестает взаимодействовать с другими, либо начинает сердиться и демонстрировать нежелательные формы поведения. В подобных ситуациях **роль взрослого заключается в том, чтобы, догадавшись о том, что именно сейчас хочет сказать ребенок, помочь ему это сделать, используя устную подсказку** (т. е. фактически, произнеся фразу вместо ребенка).

Кроме того, такие дети затрудняются и в понимании относительно сложных высказываний, например, тех, которые описывают последовательность событий. («Сначала мы будем лепить, а потом играть»). **В этих случаях очень помогает использование картинок, которые изображают последовательность действий.**

Семантика - смысловое значение слов.

Как известно, слово может менять свое значение в зависимости от контекста, в котором оно произносится. Дети с РАС затрудняются в понимании смысла такого выражения и понимают его буквально, что приводит к специфическим формам поведения, непонятным для собеседника. Надо сказать, что нарушения семантики типичны для большинства аутичных детей, независимо от уровня их речевого и интеллектуального развития.

Прагматика - способность учитывать то, в каких условиях осуществляется речевое общение.

К этим условиям принято относить:

- коммуникативные цели собеседников (например, понимание того, что хочет узнать собеседник, что ему может быть интересно);
- время и место речевого акта (например, понимание того, что на уроках нельзя говорить на посторонние темы);
- уровень знаний собеседников (например, понимание того, что если оба

собеседника одновременно присутствовали при каком-то событии, то нет смысла в момент его обсуждения описывать само событие. Если же один из собеседников ничего о событии не знает, то сначала ему нужно о нем рассказать);

- социальные статусы собеседников (например, обращаться на Вы);
- правила речевого поведения, принятые в данном обществе (например, здороваться и прощаться).

Так же как и нарушения семантики, нарушения прагматики присутствуют у всех детей с РАС, независимо от уровня речевого и интеллектуального развития. Именно нарушением этого аспекта речи можно объяснить то, что эти дети часто не прощаются и не здороваются, обращаются к посторонним взрослым на «ты», часто говорят только на интересующие их темы, не учитывая, насколько это интересно собеседнику. Нередко они начинают рассказывать о чем-то так, как будто собеседник информирован о теме наравне с самим ребенком, и т. д. Взрослые, как минимум, должны понимать причины того или иного поведения и учитывать эти особенности при взаимодействии с ребенком. Важно помнить, что речевые нарушения могут стать причиной возникновения нежелательных форм поведения.

Для речевого развития обучающихся с РАС выбираются стратегии в зависимости от результатов первичной диагностики уровня речевого и коммуникативного развития. Педагог может выбрать любую методику развития речи, главное учитывать особые потребности ребенка с РАС при организации образовательной деятельности: структурированный подход, визуальные поддержки, использование поощрений, применение поведенческих подходов, адаптация материалов и др.)

Дополнительную информацию можно посмотреть в следующих источниках:

Технология игровой логопедии «Запуск речи у неговорящих детей от нуля до фразовой речи» (Т.В.Грузинова, Е.Гурина): технология сочетает в себе традиционную логопедию, игровые технологии и поведенческие стратегии»

«Мастерская Лого» (Круогла Е. К., Балдина Е.А.) : Логопедическая работа с детьми с РАС.

[Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра](#) // Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. Автор: Хаустов А.В. М: ЦПМССДиП. – 2010. – 88 с.

[Маленькие ступени. Программа ранней педагогической помощи с отклонениями в развитии. М.О. РФ Ассоциация Даун Синдром \(комплект из 8 книг\)](#), Институт Общегуманитарных Исследований. М., 2001.

Нищева Н.В. «Веселая дыхательная гимнастика». Издательство: Детство-Пресс, 2019. <https://www.labirint.ru/books/454758/>

Новиковская О. «Пальчиковая Азбука». – Издательство: Астрель, 2010. <https://vosпитatelyu.ru/razvitie-rechi/azbuka-novikovskoj>

Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы. – Издательство: Тенериф, 2017. – 130с.

<https://logopedkniga.ru/products?-nurieva-razvitie-rechi-u-autichnyh-detey-&act=more&cat=49&id=610>

Климонтович Е.Ю. [Программа работы с детьми, имеющими первый уровень речевого недоразвития](#) // Аутизм и нарушения развития, №№2-4, 2007 г.

Морис К., Грин Д., Стивен К.Л. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / Пер. с англ. Колс Е.К. // Behavioral Intervention for Young Children With Autism: A Manual for Parents and Professionals/Edited by Catherine Maurice, Cina Green and Stephen C. Luce / School Greek Boulevard, Auslin, Texas, 1996.

Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с

расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010 https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1503/formirovanie_navykov_rechevoy_kommunikatsii_11_uchebno-metodich_posobie.pdf

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

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 ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.
3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учетом особенностей развития при РАС.
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребенка 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 ребенка с РАС.
8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в ДОО обеспечивает реализацию АОП ДО, разработанных в соответствии с Программой.

В соответствии с ФГОС ДО, ППРОС ДОО 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 ДОО, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с РАС в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;
- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников

совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость, как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС ДОО создана 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 его познавательных психических процессов, 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 учитывается целостность образовательного процесса в ДОО, 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 ДОО обеспечивает условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО оборудована с учетом возрастных особенностей детей. Все элементы среды связаны между собой по содержанию, масштабу и художественному решению.

В ДОО имеются:

- кабинет заведующего;
- кабинет старшего воспитателя;
- кабинет педагога-психолога
- кабинет учителя-логопеда;
- медицинский кабинет;
- спортивный - музыкальный зал;
- спортивная площадка;
- игровой участок;
- пищеблок;
- прачечная;

Площадь помещений, игровых и групповых комнат, образовательных центров соответствуют санитарным нормам.

Помещения групп детского сада оснащены детской и игровой мебелью, соответствующей по параметрам возрасту воспитанников, целесообразно расставленной относительно света и с учетом размещения центров активности детей, отведенных для игр, совместной, самостоятельной деятельности дошкольников. Групповые помещения ДОО имеют комнату для раздевания, групповую, спальную и туалетную комнаты.

Развивающая предметно-пространственная среда групп и ее наполняемость соответствуют требованиям ФГОС ДО.

На территории ДОО функционирует экологическая тропа, все ее объекты объединены в мини-центры с учетом видовой принадлежности, условий обитания, требований ландшафтного дизайна.

Для ознакомления с правилами дорожного движения имеется автоплощадка - игровое пространство, имеющую дорожную разметку остановок, проезжей части, перекрёстков, пешеходных переходов, где устанавливаются выносные светофоры, дорожные знаки, макеты домов. Для организации образовательной деятельности с использованием ИКТ имеется мультимедийное оборудование.

Материально – техническое обеспечение ресурсной группы

Вид помещения функциональное использование	Оснащение
---	------------------

Групповая комната	• Дидактические игры на развитие психических функций – мышления, внимания, памяти, воображения • Дидактические материалы по сенсорике, математике, развитию речи, обучению грамоте. • Муляжи овощей и фруктов • Календарь погоды • Плакаты и наборы дидактических наглядных материалов с изображением животных, птиц, насекомых, обитателей морей, рептилий • Магнитофон, аудиозаписи • Детская игровая мебель • Атрибуты для сюжетно – ролевых игр: «Семья», «Магазин», «Парикмахерская», «Больница», «Школа», «Библиотека», «Банк» и др. • Центр природы • Конструкторы различных видов • Головоломки, мозаики, пазлы, настольные игры, лото. • Развивающие игры по математике, логике • Различные виды театров • Физкультурное оборудование для гимнастики после сна: ребристая дорожка, массажные коврики и мячи.
Спальное помещение • Дневной сон • Гимнастика после сна	• Спальная мебель
Приёмная • Информационно – просветительская работа с родителями	• Информационный уголок • Выставки детского творчества • Наглядно – информационный материал • Шкафчики для переодевания

Содержание и наполняемость Центров в кабинете педагога-психолога, учителя-дефектолога

Созданная развивающая предметно-пространственная среда позволяет обеспечить максимальный психологический комфорт для каждого ребёнка, создать возможности для развития познавательных процессов, речи и эмоционально-волевой сферы. Пространство организовано в виде разграниченных зон («центров»), оснащенных необходимым материалом:

Комната психологической разгрузки предназначена для снятия психоэмоционального напряжения, способствует развитию эмоциональной сферы, игровой и коммуникативной деятельности.

№ п/п	Оборудование	Количество
1	Сухой бассейн с шариками	1
2	Кубик «Умные ладошки»	1
3	Детское кресло-груша	1
4	Планшет	6
5	Настенное панно «Звездное небо»	1
6	Тоннель	2
7	Палатки	2

8	Мягкие маты	3
9	Диван детский	1
10	Настенное развивающее панно	2

1. **Центр развития сенсомоторных навыков** представлен в виде игр и упражнений: «Логическое лото», кубики, шнуровка, бусы и пуговицы разного размера, мелкие игрушки из различных материалов, материал для развития тактильного восприятия, цветные вкладыши и т. д. Также имеются наборы игрушек и настольных игр (мячи, куклы, пирамиды, кубики, лото, домино, мозаики, маски, музыкальные инструменты и пр.). Наборы материалов для детского творчества (пластилин, краски, цветные мелки, карандаши, фломастеры, цветная бумага, картон, ножницы и пр.) помогают детям в творческом самовыражении.

2. **Игровая зона** для решения образовательных задач для детей с РАС представлена элементами развивающих игр В.В. Воскобовича (Мини-ларчик, «Прозрачный квадрат», «Геококт», игровизоры, логоформочки.

3. **Зона консультирования.**

4. **Рабочая зона педагога-психолога:** рабочий стол, стул, шкаф для хранения документации, документация, регламентирующая деятельность педагога-психолога в ДОО, информационный стенд, содержащий информацию о работе педагога-психолога, учителя-дефектолога и печатный материал для консультирования. Имеется картотека игр и упражнений, необходимая методическая литература, диагностический инструментарий (а также наличие к нему соответствующей литературы): диагностика детей; диагностика педагогов; диагностика родителей.

Содержание и наполняемость Центров в кабинете учителя – логопеда

	Название центра	Наполняемость
	Центр речевого развития	- зеркало с лампой дополнительного освещения - стулья для занятий у зеркала - крупные предметные картинки по изучаемым лексическим темам (одномоментно в уголке представлено не более двух лексических тем) - простые сюжетные картинки (3—4 картинки одномоментно) - серии сюжетных картинок - парные картинки по изучаемым лексическим темам

		(одинаковые предметы и объекты и отличающиеся по размеру и цвету предметы и объекты) - «алгоритм» описания игрушки - лото» по изучаемым темам - альбом «Круглый год» - альбом «Мир природы. Животные» - игрушки для уточнения произношения в звукоподражаниях - предметные картинки для уточнения произношения в звукоподражаниях - игрушки и муляжи по изучаемым темам - счетный материал (для формирования математического словаря) - настольно-печатные дидактические игры для формирования и совершенствования грамматического строя речи («Один и много», «Кого не стало?», «Чего не хватает?», «Телевизор, «Что ты видишь?», «Большой-маленький», «Мой, моя, мои», «Веселый котенок» (уточнение понимания предлогов и обучение употреблению их в активной речи) и др. - игрушки, пособия для развития дыхания (свистки, свистульки, дудочки, сухие листики и т.п.). - картотеки предметных картинок.
	Центр сенсорного развития	- звучащие игрушки (погремушки, пищалки, свистки, дудочки, колокольчики, звучащие мячики и волчки) -звучащие игрушки-заместители (запаянные контейнеры от киндер-сюрприза с различными наполнителями — горохом, фасолью, пшеном и т.п.) - палочки Кюизенера - занимательные дощечки для развития тактильных ощущений (плоскостные дощечки с различными поверхностями — меховой, бархатной, шелковой, наждачной и т.п.). - «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными игрушками или пластиковыми фигурками животных - рамки-вкладыши и игрушки-вкладыши для раскладывания предметов по размеру - игрушки-гнезда (вкладываемые друг в друга пластиковые стаканчики) - магнитная доска с комплектом фломастеров - мягкие цветные карандаши - белая и цветная бумага для рисования.
	Центр моторного и конструктивного развития	- средний резиновый мяч - маленькие резиновые мячи - 2—3 крупных пирамидки, состоящие из колец четырех основных цветов - крупные бусины, колечки, косточки от счетов и яркие шнурки для их нанизывания - крупная и средняя мозаики - крупные яркие пластмассовые кубики четырех основных цветов - средние деревянные кубики четырех основных цветов - разрезные картинки (2—4 части) с разными видами разреза и простые пазлы по изучаемым лексическим темам - игрушки-шнуровки

		- рамки-вкладыши по изучаемым лексическим темам, «Волшебный домик», «Волшебное ведро»
	Центр гендерного развития	-средние деревянные, пластмассовые и металлические машинки разных моделей - фигурки людей и животных - разрезные картинки из двух-трех частей с изображениями машин - простые крупные пазлы с изображениями машин - куклы среднего размера и комплекты одежды для них. - тряпичная кукла - кукла-игрушка - разрезные картинки и пазлы с изображениями кукол

Созданы условия для информатизации образовательного процесса. Рабочие места специалистов оборудованы мобильными компьютерами, принтерами. Компьютерно-техническое оснащение используется для различных целей:

- для демонстрации детям познавательных, художественных, мультипликационных фильмов, литературных, музыкальных произведений и др.;
- для включения специально подготовленных презентаций в образовательный процесс;
- для визуального оформления и сопровождения праздников, дней открытых дверей, комплексных занятий и др.;
- для проведения методических мероприятий, участия в видеоконференциях и вебинарах;
- для поиска в информационной среде материалов, обеспечивающих реализацию АОП;
- для предоставления информации о Программе семье, всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;
- для более активного включения родителей (законных представителей) детей в образовательный процесс, обсуждения с ними вопросов, связанных с реализацией Программы и т. п.

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;
- организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АОП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;
- использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА), ТЕАССН и другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;
- обновлять содержание и методическое обеспечение АОП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;
- обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников Организации, осуществляющей реализацию АОП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и

правовой компетентности;

-эффективно управлять Организацией, реализующей АООП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

- возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

- наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фотографий, фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их возможно более полного анализа, и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

2) выполнение Организацией требований:

- санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;

- пожарной безопасности и электробезопасности;

- охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр, использовать которые следует соответственно индивидуальным особенностям детей);

- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности ребёнка с участием взрослых, и других детей;

- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,

- мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ.

Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в т. ч. расходных материалов, подписки на актуализацию

электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

Организация среды в ДОО

При создании среды для организации образовательного процесса с детьми, имеющими РАС, большое значение имеет организация пространства. Пространство, организованное для работы с детьми, имеющими РАС, характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью. Пространство, в т. ч. помещения "ресурсной группы", кабинеты индивидуальных занятий, условно делится на зоны. Зоны оборудованы в соответствии с их функциональным назначением. Определенные виды деятельности выполняются в соответствующих зонах.

Пространство, организованное в ДОО, должно обязательно учитывать интересы и потребности ребенка с РАС. Оформленное помещение должно быть для него привлекательным. Среди оборудования и материалов, доступных для ребенка с РАС, должны быть его любимые игрушки, предметы.

При организации пространства в ДОО используются дополнительные визуальные средства, в т. ч. фотографии, информационные таблички, пиктограммы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии.

Визуальные средства, подсказки условно подразделяются на три вида:

- ориентировочные;
- коммуникативные;
- социально-поведенческие.

Примеры ориентировочных подсказок:

- использование маленьких фотографий ребенка или привлекательного цвета для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.);

- размещение на стене перед входом в группу стенда с фотографиями воспитателей и детей, посещающих группу;

- размещение на дверях кабинетов для индивидуальных занятий фотографий педагогов, работающих в этих кабинетах;

- обозначение определенных помещений при помощи информационных табличек. Например, на двери раздевалки может быть повешена пиктограмма с изображением одевающегося/раздевающегося человека, на двери спальни – пиктограмма со спящим человеком, на двери туалета – ребенок, сидящий на горшке, в игровой зоне – пиктограмма с изображением ребенка, строящего башню из кубиков, и т. д. Такие пиктограммы дают ребенку возможность не только сориентироваться в окружающем мире, но и напоминают, какие социальные действия можно осуществлять в конкретном помещении/зоне. Они являются сигналом для выполнения определенных социальных действий.

В качестве коммуникативных подсказок используются таблички с печатным текстом, которые размещаются в соответствующих местах. Примеры коммуникативных табличек:

- 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.

В качестве социально-поведенческих подсказок могут использоваться:

- Иллюстрированные списки правил поведения. Правила поведения иллюстрируются при помощи наглядных изображений тех действий, которые можно и нельзя делать в детском саду.

- Серии картинок, иллюстрирующие алгоритм социальных действий. Например, на стене напротив унитаза может быть размещена серия рисунков: ребенок снимает штаны,

ребенок сидит на унитазе, ребенок отрывает бумагу, ребенок вытирает попу, ребенок надевает штаны, ребенок моет руки. В раздевалке могут быть размещены следующие последовательные картинки: мальчик надевает ботинки, мальчик надевает куртку, мальчик надевает кепку, мальчик выходит на улицу.

Обязательным условием при организации пространства для детей с РАС является наличие в нем средств коммуникации, в т. ч. коммуникативной доски, коммуникативного альбома, которые позволяют ребенку и окружающим его людям общаться. Коммуникативная доска и коммуникативный альбом включают:

- фотографии близких людей;
- фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка;
- фотографии, пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет);
- фотографии, пиктограммы с изображением эмоций ребенка;
- пиктограммы, иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

Если ребенок с РАС посещает ДОО в индивидуальном режиме, то наиболее целесообразно использование коммуникативного альбома, который ребенок носит с собой. В случае, когда ребенок регулярно посещает "ресурсную группу", в качестве визуальных средств коммуникации используется коммуникативная доска.

При организации игрового пространства / зоны важно обеспечить их привлекательность, удобство и возможность для социального взаимодействия и коммуникации между детьми. Эти условия особенно важны, поскольку дети с РАС часто не мотивированы на социальную игру.

Оборудование игровой зоны включает: однотонный ковер; шкаф / стеллаж с игрушками и играми, а также игровой стол. В игровом шкафу находятся только игровые предметы и игрушки. Для каждого вида игрушек выделяется отдельная полка. Например, на одной полке располагаются мягкие игрушки, на другой – игрушечная посуда, на третьей – настольные игры и т. д.

Важнейшим условием организации игрового пространства является наличие в нем любимых ребенком игрушек, игр и игровых материалов. Возможность социального взаимодействия между ребенком с РАС и другими детьми обеспечивается за счет единого, объединяющего детей, пространства. Единое игровое пространство может ограничиваться размером ковра, мата, игрового стола, игровой комнаты, веранды, детской площадки и т. д.

Игровое пространство организуется в зависимости от уровня социального развития ребенка с РАС. Для детей с относительно высоким уровнем социального развития, посещающих группу комбинированной направленности "ресурсную группу", игровое пространство организовывается традиционным образом, в соответствии с содержанием общеобразовательной программы. Игровое пространство может быть оборудовано дополнительными подсказками. Например, на полках с игрушками, играми могут быть наклеены картинки с соответствующими изображениями, чтобы ребенок мог лучше ориентироваться во время игры и уборки игровых материалов. Для детей с низким уровнем социального развития, посещающих преимущественно индивидуальные и малогрупповые занятия в различных подразделениях ДОО, игровое пространство должно быть организовано индивидуально, с учетом их специфических особенностей.

Оборудование помещения «комбинированной группы».

Необходимо целенаправленное обучение детей с РАС игровым навыкам. Для этого создаются специальные помещения "ресурсные группы". Пространство в них должно быть привлекательным, упорядоченным и обеспечивать возможность социального взаимодействия.

Для того чтобы игровое пространство было привлекательным, подбираются интересные для ребенка, красочные (но не пестрые), легко узнаваемые и удобные в

использовании игровые материалы. В ходе обучения используются разнообразные игрушки и игры, которые обеспечивают возможность обучения различным игровым действиям (приведенное здесь разделение весьма условно):

- игрушки для конструирования: кубики, конструкторы, мозаики, сборная железная дорога, автодорога и т. д.;
- механические заводные, музыкальные кнопочные, направленные на выявление причинно-следственных связей, и т. д.;
- игровые материалы для функциональных, символических, сюжетно-ролевых игр: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;
- игровые материалы для подвижных (спортивных) игр: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты и т.д.;
- настольные и дидактические игры: лото, домино, паззлы, доски со вкладышами, пирамидки, матрешки и т.д. Необходимо, чтобы все материалы были упорядочены:
- В игровой зоне должны располагаться только те материалы и предметы мебели, которые необходимы для организации игрового занятия.
- Желательно, чтобы игрушки и игры находились в закрытых шкафах, чтобы не отвлекать внимание ребенка от процесса игры.
- Необходимо, чтобы каждый вид игровых материалов располагался на отдельной полке.
- Предметы мебели, а также крупногабаритные игровые материалы (горка, батут, бассейн с шариками) размещаются по периметру игровой комнаты так, чтобы в центре оставалась просторная игровая зона.

Для того чтобы обеспечить возможность социального взаимодействия, игровая зона организуется особым образом: с одной стороны, дети должны находиться на одной территории, и обязательно, чтобы у каждого было свое собственное, четко обозначенное игровое пространство. Это необходимо для создания ощущения общности и вместе с тем чувства безопасности. При создании таких условий у детей повышается мотивация, они легче вовлекаются в социальную игру.

Для сокращения дистанции между игроками и создания чувства единства используются общие игровые поверхности: однотонный ковер, мат, игровой стол квадратной формы, игровой бассейн с шариками и т. д. В процессе игры дети располагаются либо рядом, либо напротив друг друга.

С целью обозначения собственного игрового пространства используется прием разграничения, т. е. общая игровая поверхность делится на две равные части. Например, поверхность стола разграничивается с помощью клейкой ленты, поверхность ковра – длинной веревкой и т.д. Для предоставления каждому участнику игры собственного пространства могут также использоваться маленькие туристические коврики-пенки, которые кладут на большой ковер рядом. Взрослые помогают детям соблюдать границы, «не вторгаться» на территорию друг друга. В результате, дети чувствуют себя спокойнее, увереннее. У них не возникает протестных реакций, появляется возможность играть за одним столом. По мере того как дети привыкают друг к другу и осваивают навыки социальной игры, необходимость в разделении игровой зоны уменьшается.

Игровое пространство должно характеризоваться относительным постоянством, т. е. пространственное расположение различных игровых материалов и предметов мебели должно быть приблизительно одинаковым на каждом занятии. Это позволяет детям не отвлекаться на повторное изучение окружающей обстановки, а концентрироваться на совместных игровых действиях.

Еще одним важным условием является умеренность игрового пространства. Умеренность подразумевает разреженность, неперегруженность игровой комнаты /зоны разнообразными игровыми объектами. Все предметы, находящиеся в помещении, должны

быть функциональными и немногочисленными. Наличие в постоянном поле зрения детей большого количества игрового материала может рассеивать их внимание, отвлекать от непосредственного социального взаимодействия с другим ребенком. Учитывая тот факт, что для работы по формированию навыков социальной игры необходимо большое количество разнообразных игрушек и игр, нужно выделить дополнительное помещение, куда убирать их, если они не используются на занятии.

При организации учебного пространства важно обеспечить возможность концентрации внимания ребенка с РАС на учебной деятельности и формировании стереотипа учебного поведения. Для этого сначала используется индивидуальная форма работы. Затем осуществляется постепенный переход на групповую.

На первом этапе работы по формированию стереотипа учебного поведения учебное пространство организуется таким образом, чтобы ребенок не отвлекался от выполнения заданий. Основной принцип организации рабочего места –ограничение пространства. На этом этапе рабочий стол находится непосредственно у стены, на которой закреплена доска. Ребенка сажают лицом к доске, а взрослый находится позади него, осуществляя необходимую помощь. Таким образом, непосредственного социального контакта и коммуникации не происходит, и ребенок полностью концентрируется на выполнении учебного задания.

На следующем этапе рабочий стол отодвигается от стены, а взрослый перемещается в зону видимости ребенка и занимает положение между доской и партой. На этом этапе социальное взаимодействие усиливается. Ребенок учится перемещать и распределять внимание между учебным заданием и педагогом.

На третьем этапе занятия проводятся в малой группе, состоящей из двух детей. Учебное пространство организовано таким образом, что их рабочие столы находятся рядом, напротив доски. Дети выполняют одинаковые хорошо знакомые и интересные задания. У них появляется возможность наблюдать и имитировать действия друг друга, ощутить себя частью микросоциума. Когда у ребенка с РАС сформировался стереотип учебного поведения в малой группе, состоящей из 2-х человек, он может участвовать в групповых занятиях.

Учебное пространство на групповых занятиях в ДОО организовывается в соответствии с санитарными нормами и правилами, а также в соответствии с требованиями к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования.

Специфика организации учебного пространства для ребенка с РАС при проведении групповых занятий заключается в создании наглядного расписания, иллюстрирующего последовательность выполняемых заданий, и использовании наглядных дидактических материалов. Дидактические материалы для ребенка с РАС, используемые на групповых занятиях, должны наглядно и понятно иллюстрировать, что ему нужно сделать конкретно.

Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды для обеспечения эмоционального благополучия ребенка

Для обеспечения эмоционального благополучия ребенка обстановка должна быть располагающей, в таком случае дети быстро осваиваются в ней, свободно выражают свои эмоции. Все помещения детского сада, предназначенные для детей, должны быть оборудованы таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и свободно. Комфортная среда — это среда, в которой ребенку уютно и уверенно, где он может себя занять интересным, любимым делом. Комфортность среды дополняется ее художественно-эстетическим оформлением, которое положительно влияет на ребенка, вызывает эмоции, яркие и неповторимые ощущения. Пребывание в такой эмоциогенной среде способствует снятию напряжения, зажатости, излишней тревоги, открывает перед ребенком возможности выбора рода занятий, материалов, пространства.

Особенности организации предметно-пространственной среды для развития самостоятельности

Среда должна быть вариативной, состоять из различных площадок (мастерских,

исследовательских зон, библиотечек, игровых, лабораторий и пр.), которые дети могут выбирать по собственному желанию. Предметно-пространственная среда должна меняться в соответствии с интересами и проектами детей не реже, чем один раз в несколько недель.

Особенности организации предметно-пространственной среды для развития игровой деятельности

Игровая среда должна стимулировать детскую активность и постоянно обновляться в соответствии с текущими интересами и инициативой детей. Игровое оборудование должно быть разнообразным и легко трансформируемым. Дети должны иметь возможность участвовать в создании и обновлении игровой среды. Возможность внести свой вклад в ее усовершенствование должны иметь и родители.

Особенности организации предметно-пространственной среды для развития познавательной деятельности

Среда должна быть насыщенной, предоставлять ребенку возможность для активного исследования и решения задач, содержать современные материалы (конструкторы, материалы для формирования сенсорики, наборы для экспериментирования и пр.).

Особенности организации предметно-пространственной среды для самовыражения средствами искусства

Образовательная среда должна обеспечивать наличие необходимых материалов, возможность заниматься разными видами деятельности: живописью, рисунком, игрой на музыкальных инструментах, пением, конструированием, актерским мастерством, танцем, различными видами ремесел, поделками по дереву, из глины и пр.

Особенности организации предметно-пространственной среды для физического развития

Среда должна стимулировать физическую активность детей, присущее им желание двигаться, познавать, побуждать к подвижным играм. В ходе подвижных игр, в том числе спонтанных, дети должны иметь возможность использовать игровое и спортивное оборудование. Игровая площадка должна предоставлять условия для развития крупной моторики.

Игровое пространство (как на площадке, так и в помещениях) должно быть трансформируемым (меняться в зависимости от игры и предоставлять достаточно места для двигательной активности).

Функциональные возможности помещений и площадей ДОУ

Наименование помещений	Количество	Функциональное назначение
Групповая	1	Для организации разнообразных видов детской деятельности, культурных практик, общения дошкольников
Дополнительные помещения для оказания образовательных услуг		
Музыкальный зал	1	Для проведения музыкальных занятий, индивидуальных и групповых занятий, досуга, развлечений и театрализованной деятельности, творческих гостиных, утренников, развлечений, совместных мероприятий с родителями (законными представителями), родительских собраний, Педагогических советов.
Физкультурный	1	Проведение физкультурных занятий в

зал		помещении, утренней гимнастики, оздоровительной работы, организации самостоятельной двигательной деятельности воспитанников, совместных мероприятий с родителями (законными представителями), спортивных развлечений с целью развития полноценной двигательной деятельности детей, формирования основных двигательных умений и навыков, повышения функциональных возможностей детского организма, развития физических качеств и способностей через организацию и
Прогулочная площадка	1	Для проведения деятельности во время прогулок, развития физических качеств дошкольников, формирования навыков игрового взаимодействия, проведения досугов на свежем воздухе. В летний оздоровительный период – максимальное обеспечение реализации образовательной деятельности
Кабинет педагога-психолога	1	Представляет собой своеобразное поле взаимодействия практического психолога и дефектолога с детьми разного возраста, их родителями (законными представителями) и педагогами, в центре которого сосредоточены интересы ребенка. Позиция «ребенок прежде всего» определяет акценты в работе кабинета и его обеспечение: психологическое обеспечение, методическое обеспечение, организационное обеспечение. Организация пространства построена с учетом задач психолога и дефектолога: кабинет территориально включает несколько зон, каждая из которых имеет специфическое назначение и соответствующее оснащение.
Кабинет учителя-логопеда	1	Предназначен для оказания своевременной квалифицированной консультативно-методической, диагностической, коррекционной помощи детям, родителям (законным представителям) и педагогам по вопросам развития, обучения, воспитания, адаптации ребенка с проблемами развития. Специализация кабинета состоит в том, что он ориентирован на организацию работы специалиста в трех направлениях: помощь детям, помощь родителям, помощь педагогам.

		особым образом организованная пространственная среда, наполненная различного рода аудиальными, визуальными и тактильными стимуляторами. Такая комната релаксации позволяет воздействовать на все органы чувств и нервную систему человека. Погружение в «живую сказку» создает радостное настроение и ощущение полной безопасности, как для детей с ОВЗ, так и обычных детей.
--	--	---

3.3 Кадровые, финансовые, материально-технические условия

Реализация Программы обеспечивается созданием в образовательной организации кадровых, финансовых, материально-технических условий.

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 21240), в профессиональных стандартах "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326), "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № Юн (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный № 45406); "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный № 46612).

Для коррекции расстройств аутистического спектра работает учитель-дефектолог. При наличии нарушений речевого развития, подтвержденного в заключении ПМПК, в работу по коррекции речи включается учитель-логопед.

Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает педагог-психолог.

Ребенку с РАС может быть предоставлена услуга ассистента в случае, если такое специальное условие прописано в заключении ТПМПК.

Непосредственную реализацию коррекционно-образовательной программы осуществляют следующие педагоги под общим руководством старшего воспитателя:

- учитель-дефектолог,
- учитель-логопед,
- педагог-психолог,

- воспитатель,
- инструктор по физической культуре,
- музыкальный руководитель,
- социальный педагог
- тьютор

При наличии условий и на основании заявлений родителей (законных представителей) может быть организовано дополнительное образование.

Старший воспитатель обеспечивает организацию образовательного процесса в ДОО в соответствии с основной образовательной программой дошкольного образования, обеспечивает организацию деятельности специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС, обеспечивает повышение профессиональной компетенции педагогов, а также организует взаимодействие с консилиумом образовательной организации, семьями детей с РАС и различными социальными партнерами.

Учитель-дефектолог несет ответственность за реализацию задач и уровень коррекционно-развивающей работы с детьми, направляет и координирует деятельность членов педагогического коллектива группы. Он осуществляет:

- психолого-педагогическое изучение детей в начале, в середине и в конце учебного года; составляет развернутые психолого-педагогические характеристики детей;
- на основе анализа результатов обследования и с учетом программных требований осуществляет планирование работы, составляет рабочую программу;
- проводит анализ динамики развития каждого ребенка и текущий мониторинг в процессе коррекционно-развивающего обучения;
- взаимодействует со специалистами консилиума образовательной организации при определении образовательного маршрута; для получения дополнительных рекомендаций по работе с воспитанником с РАС;
- организует работу с родителями: проводит групповые и индивидуальные консультации, родительские собрания, открытые занятия.

Учитель-дефектолог проводит индивидуальные и индивидуально-подгрупповые занятия (с 2-3 детьми), решая задачи профилактики и коррекции недостатков эмоционально-волевой сферы, познавательного и речевого развития, формирования общей структуры деятельности у детей с РАС.

Учитель-дефектолог реализует следующие направления:

- формирование целостного представления о картине мира с учетом возрастных и специфических особенностей развития детей с РАС;
- формирование элементарных математических представлений.

Особое внимание уделяется формированию элементарных математических представлений. На всех занятиях проводится работа по развитию базовых психических функций и мышления, по преодолению недостатков планирования собственной деятельности и самоконтроля.

Воспитатели реализуют задачи Программы в пяти образовательных областях, при этом круг их функциональных обязанностей расширяется за счет:

- участия в мониторинге освоения Программы (педагогический блок),
- адаптации рабочих программ и развивающей среды к образовательным потребностям воспитанников с РАС;
- совместной со специалистами реализацией задач коррекционно-развивающего компонента программы в рамках своей профессиональной компетенции.

Задачи коррекционно-развивающего компонента программы воспитатели реализуют в процессе режимных моментов, совместной с детьми деятельности и самостоятельной деятельности детей, проведении групповых и подгрупповых занятий, предусмотренных расписанием непосредственной образовательной деятельности. Воспитатель по согласованию со специалистом проводит индивидуальную работу с детьми во второй половине дня (в режиме дня это время обозначается как «развивающий

час»). В это время по заданию специалистов (учителя-дефектолога и логопеда) воспитатель планирует работу, направленную на развитие общей и мелкой моторики, сенсорных способностей, предметно-практической и игровой деятельности, закрепляются речевые навыки. Работа организуется в форме игры, практической или речевой деятельности, упражнений.

Учитель-логопед совместно с учителем-дефектологом осуществляют работу в образовательной области «*Речевое развитие*», а другие педагоги подключаются и планируют образовательную деятельность в соответствии разделами адаптированной программы и рекомендациями специалистов. Основная функция учителя-логопеда - коррекция недостатков фонематической, произносительной и лексико-грамматической сторон речи вовремя непосредственно образовательной деятельности, совместной деятельности с ребенком и в процессе индивидуальных занятий.

Учитель-логопед и учитель-дефектолог распределяют задачи работы в области «Речевое развитие». Наиболее целесообразно в младшей и средней группах большую часть речевых задач поручить учителю-дефектологу. В старшем дошкольном возрасте (в большинстве случаев) необходимо активное подключение учителя-логопеда. Он работает с малыми подгруппами и индивидуально по преодолению недостатков звукопроизношения и слоговой структуры слова, обогащению лексического запаса, формированию грамматического строя речи. Совместно с учителем-дефектологом решает задачи развития связной речи и подготовки к обучению грамоте.

Педагогу-психологу отводится особая роль. Он осуществляет психопрофилактическую, диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативно-просветительскую работу. Обязательно включается в работу ППк (консилиума), привлекается к анализу и обсуждению результатов обследования детей, наблюдению за их адаптацией и поведением. При поступлении детей с РАС в ресурсную группу компенсирующей направленности педагог-психолог участвует в обследовании каждого ребенка, осуществляя скрининг-диагностику для выявления детей, нуждающихся в специальной психологической помощи. Психологическая диагностика направлена на выявление негативных личностных и поведенческих проявлений, на определение факторов, препятствующих развитию личности ребенка, выявление причин «нежелательного поведения», определение способности к ориентации в различных ситуациях жизненного и личностного самоопределения. Сложность психологической структуры расстройств аутистического спектра в дошкольном возрасте обуславливает широкий спектр задач коррекционной работы с детьми. Учитывая то, что учитель-дефектолог в своей работе основное внимание уделяет развитию познавательной сферы детей, педагогу-психологу основной акцент следует сделать на коррекции недостатков эмоционально-волевой сферы, формировании произвольной регуляции поведения, коммуникации, развитии социальных компетенций и представлений, межличностных отношений. Таким образом, в коррекционной работе педагога-психолога приоритеты смещаются на эмоционально-личностную сферу. Перед педагогом-психологом стоят задачи преодоления недостатков социально-коммуникативного развития, гармонизации внутреннего мира ребенка, оказания психологической помощи детям и их родителям.

Откликаясь на запросы педагогов и родителей, педагог-психолог проводит дополнительное обследование детей и разрабатывает соответствующие рекомендации, осуществляет консультирование родителей и педагогов. По их запросу проводится индивидуальная психопрофилактическая и коррекционная работа.

Важным направлением в деятельности педагога-психолога является консультирование и просвещение педагогов и родителей в вопросах, касающихся особенностей развития детей с РАС, причин их образовательных трудностей, а также обучение родителей и педагогов методам и приемам работы с такими детьми, на вовлечение родителей в педагогический процесс.

На этапе подготовки к школе педагог-психолог определяет состояние параметров психологической готовности к школе, совместно с членами ППк

разрабатывает рекомендации для педагогов и родителей относительно образовательного маршрута ребенка.

Таким образом, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог реализуют следующие *профессиональные функции*:

- *диагностическую*: проводят психолого-педагогическое обследование, выявляют и определяют причину той или иной трудности с помощью комплексной диагностики;
- *проектную*: на основе реализации принципа единства диагностики и коррекции разрабатывают Программу коррекционной работы для группы и для каждого ребенка;
- *сопровождающую, коррекционно-развивающую*: реализуют Программу как в работе с группой, так и индивидуально;
- *мониторинговую, аналитическую*: анализируют результаты реализации групповых и индивидуальных программ коррекции и корректируют их содержание на каждом этапе.

Особую роль в реализации коррекционно-педагогических задач принадлежит инструктору по физической культуре и музыкальному руководителю. Это связано с тем, что психомоторное развитие детей с РАС имеет ряд особенностей. Большинство из них отстают по показателям физического развития, у них замедлен темп формирования двигательных навыков и качеств, многие дети соматически ослаблены. Инструктор по физической культуре проводит работу по развитию общей и мелкой моторики, координационных способностей, развитию правильного дыхания, координации речи и движения.

Музыкальный руководитель обеспечивает развитие темпа, ритма, мелодики, силы и выразительности голоса, развитие слухового восприятия.

В инклюзивных формах образования - при включении в Группу детей с РАС - также могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию.

Распределение педагогических функций при реализации задач каждой образовательной области в соответствии с ФГОС ДО

В реализации задач образовательной области «*Познавательное развитие*» участвуют учитель-дефектолог, воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед. Воспитатели, учитель-дефектолог и педагог-психолог работают над развитием любознательности и познавательной мотивации, формированием познавательной деятельности. Важным направлением является формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов, об особенностях природы нашей планеты, о многообразии стран и народов мира; ведется работа по формированию элементарных математических представлений. Решение задач познавательного характера способствует развитию высших психических функций, стимулирует развитие воображения и творческой активности.

Специалисты помогают воспитателям выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка на каждом этапе коррекционного воздействия.

Задачи в области «*Социально-коммуникативное развитие*» решают и воспитатели, и специалисты. Воспитатели реализуют задачи Программы в ходе режимных моментов, в специально организованных образовательных ситуациях и беседах, в коммуникативной и игровой деятельности детей, при взаимодействии с родителями.

Педагог-психолог способствует адаптации и социализации детей с РАС в условиях детского сада. Особое внимание уделяет развитию эмоционально-волевой сферы и становлению самосознания.

Учитель-дефектолог и учитель-логопед также активно включают в свою деятельность задачи из этой области: создают коммуникативные ситуации, включают в планы темы, способствующие социальному развитию, например, тема «Моя семья».

В образовательной области «*Художественно-эстетическое развитие*» принимают участие воспитатели, музыкальный руководитель и учитель-логопед,

осуществляющий часть работы по логопедической ритмике.

Работу в образовательной области «*Физическое развитие*» осуществляют инструктор по физической культуре при обязательном подключении всех остальных педагогов и родителей дошкольников. Все задачи области «*Физическое развитие*» адаптированы к образовательным потребностям детей с РАС.

Важным условием, обеспечивающим эффективность коррекционной работы, является *взаимодействие с родителями воспитанников* по вопросам реализации Программы и коррекции эмоционально-волевых, речевых и познавательных недостатков развития детей с РАС.

Учитывая сложную психологическую структуру расстройств аутистического спектра в дошкольном возрасте, полиморфный состав воспитанников, педагоги должны быть подготовлены к творческой деятельности, предполагающей изучение специальной научной и методической литературы, быть готовыми экспериментировать, выбирать наиболее адекватные методы работы с детьми, отбирать содержание образовательной деятельности с учетом индивидуально-психологических особенностей детей.

Психолого-педагогический консилиум (ППк) выполняет организационно-управленческую функцию и координирует деятельность участников коррекционно-образовательного процесса. ППк разрабатывает индивидуальные АОП и утверждает образовательные маршруты, отслеживает их выполнение. Выполняет консультативные функции, а также служит для повышения компетенции педагогических кадров, работающих с детьми с РАС.

Программа коррекционной работы обсуждается и утверждается участниками ППк. ППк также обеспечивает обсуждение промежуточных результатов реализации программы коррекционной работы, анализирует динамику развития детей, корректирует содержание коррекционно-развивающих программ, форм работы, используемые технологии, разрабатывает рекомендации для дальнейшей работы педагогов. ППк тесно взаимодействует с ТПМПк и семьями воспитанников.

В объем *финансового обеспечения* реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с РАС (части 2, 3 статьи 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 59, ст. 7598; 2022, № 29, ст. 5262).

Материально-технические условия реализации АОП для обучающихся с РАС должны обеспечивать возможность достижения обучающимися в установленных Стандартом результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования.

Материально-технические условия реализации Программы соответствуют:

- 1) требованиям санитарно-эпидемиологических правил и нормативам;
- 2) требованиям правил пожарной безопасности;
- 3) требованиям к средствам обучения и воспитания в соответствии с возрастом, ростом и индивидуальными особенностями развития детей;
- 4) требованиям оснащенности помещений развивающей предметно-пространственной средой;
- 5) требованиям к материально-техническому обеспечению программы (учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы).

Обеспеченность методическим материалом, средствами обучения и воспитания

Специальные коррекционные и обучающие программы для детей с РАС

1. [АВА – терапия. Прикладной поведенческий анализ.](#)
2. [Исследование. Двадцать семь методов коррекции аутизма с доказанной эффективностью. – Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход»](#)

3. Морис К., Грин Д., Стивен К.Л. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / Пер. с англ. Колс Е.К. //

Behavioral Intervention for Young Children With Autism: A Manual for Parents and Professionals/Edited by Catherine Maurice, Cina Green and Stephen C. Luce / School Greek Boulevard, Auslin, Texas, 1996.

4. [Никольская О.С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра](#). Альманах Института коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва, №26 «Дефектология. Развитие традиций отечественной научной школы», 2016.

5. Нэнси М. Джонсон-Мартин, Кеннет Г. Дженс, Сюзен М. Аттермиер, БонниДж.Хаккер. Программа "Каролина" для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями. Издательство: Каро, 2005.

6. [Программа EarlyBird «Ранняя Пташка»](#). Национальное общество аутизма Великобритании. 1997.

6. Роджерс, С. Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л. А. [Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться](#) / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висма; [пер. с англ. В. Дегтяревой]. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. — 416 с.

6. [Розитта Зюмалла. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН](#). Перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников. - Минск: Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», 2005.

7. [Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек \(PECS\). Руководство для педагогов](#). Издательство Теревинф, 2011

8. [Что такое программа Floortime — чем она на самом деле является, а чем нет. Перевод: Юлия Донькина, редактор: Елена Багарадникова](#). - 2013

9. [Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей \(0—6 лет\)](#): Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. — Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери». – 1997.

Учебно-методические пособия

1. [Аутизм: коррекционная работа при тяжелых осложнениях и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога С.С. Морозова](#) –М., ВЛАДОС, 2007.

2. [Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ](#) / Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. — М.: Теревинф, 2009.— 58с.

3. Белякова О.В. Поделки из природных материалов. М.: АСТ, 2009

4. Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр: учеб.эл. Издание Дж. Бин, А. Оулдфилд, пер снем. О.Ю. Поповой.— 2-е изд. (эл.).— М.:Теревинф, 2015.—114 с.

5. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика. 1974г

6. [Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной \(коррекционной\) школе VIII вида](#). М: Педагогика. 1974г.

7. Грошенков И.А., Секачёв М.В. Занятия изобразительным искусством в специальной коррекционной школе. Институт общегуманитарных исследований.2001.

8. [Грибовская А.Н., Харезова-Зацепина М.Б. Лепка в детском саду](#). 2018.

9. [Данкевич Е.В. Лепим из соленого теста](#). Спб: Издательский дом:Кристалл,2001.

10. [Деревянко Т. Фигурки из солёного теста](#). Москва, Издательство:Аст-Пресс, 2012.

11. Дубровинская Н.В.Поделки из природных материалов. Спб.:Сова 2009.

12. [Ермакова С.О. «Пальчиковые игры для детей от года до трех лет»](#). -

Издательство: Рипол-Классик, 2011г.

13. [Исханова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками.](#) ФГОС. Издательство «Детство-Пресс», 2019.
14. [Котышева Е.И. «Мы друг другу рады!»: Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста](#) /Е.Н. Котышева.- СПб.: КАРО,2013. – 192с.
15. [Костина Э.П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста.](#) Издательство Линка-Пресс, 2008.- 320с.
16. [Косминская В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду.](#) М., «Просвещение»,1997.
17. [Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду. Программа и конспекты занятий.](#) ФГОС ДО. – Издательство «Сфера», 2019.
18. [Маленькие ступени. Программа ранней педагогической помощи с отклонениями в развитии.](#) М.О. РФ Ассоциация Даун Синдром (комплект из 8 книг), Институт Общегуманитарных Исследований. М., 2001.
19. [Методика раннего развития Глена Домана.](#) От 0 до 4 лет. Составитель Страубе Е. Издательство: Эксмо, 2013. – 240с
20. [Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика:](#) Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; Под ред. Е. А. Медведевой. — М.: Издательский центр: Академия, 2002. — 224 с.
21. [Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога](#) / И.С. Константинова. — эл. Изд. — М.: Теревинф, 2013. — 353 с.
22. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. [Аутичный ребенок. Пути помощи.](#) Издательство: Тенериф, 2017. – 288с.
23. <https://ikp-rao.ru/txt/1523528567573.pdf>
24. Нищева Н.В. «Веселая дыхательная гимнастика». Издательство: Детство-Пресс, 2019. <https://www.labyrinth.ru/books/454758/>
25. Новиковская О. «Пальчиковая Азбука». – Издательство: Астрель, 2010.
26. <https://vospitatelyu.ru/razvitie-rechi/azbuka-novikovskoj>
27. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы. – Издательство: Тенериф, 2017. – 130с.
28. <https://logopedkniga.ru/products?-nurieva-razvitie-rechi-u-autichnyh-detey-&act=more&cat=49&id=610>
29. Ткаченко Т.А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи. Сборник упражнений. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. - Издательство Гном. 2004. – 32с. http://pedlib.ru/Books/2/0273/2_0273-1.shtml
30. Ульянова Р.К. Подготовка к формированию графических навыков, детей страдающих аутизмом. М., 1992г
31. <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/podgotovka-k-formirovaniyu-graficheskikh-navykov-u-detej-s-autizmom.html>
32. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях [Электронный ресурс] : учеб. эл. издание / О.Ю. Попова, С.А. Хатуцкая, А.Л. Битова, ред.: Ю.В. Липес, Центр лечебной педагогики. — 3-е изд. (эл.). — М. : Теревинф, 2015. — 49 с.
33. <https://rucont.ru/efd/321628>
34. Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Издательство: Тенериф, 2018.—128с.
35. http://pedlib.ru/Books/4/0026/4_0026-1.shtml

Авторские методические пособия специалистов ФРЦ МГППУ

1. Выгодская И.Г., Кукаркина Е.Б., Луцкина Е.А., Субботина Е.В. Группа подготовки к школе для детей с отклоняющимся развитием.Профилактика школьной неуспешности. Методика и организация занятий с детьми старшего дошкольного возраста

- в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков // Аутизм и нарушения развития, №4, 2004; №№1-4, 2005; №№1-4, 2006
2. Климонтович Е.Ю. Протокол логопедического обследования ребенка // Аутизм и нарушения развития, №№1-2, 2005 г.
3. Климонтович Е.Ю. Программа работы с детьми, имеющими первый уровень речевого недоразвития // Аутизм и нарушения развития, №№2-4, 2007 г.
4. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Григорян О.О., Агафонова Е.Л., Костина И.А., Гончаренко М.С., Козорез А.И. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма. Методическое пособие для родителей / Под общей редакцией Касаткина В.Н. – М., 2006.
5. Манелис Н.Г., Медведовская Т.А. Методика обучения детей глобальному чтению. Карточки для обучения детей по методике "Глобальное чтение" // Аутизм и нарушения развития, 1-3, 2003; 1-3, 2004.
6. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад // Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
7. Манелис Н.Г., Панцырь С.Н., Хаустов А.В., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Организация консультативно-диагностической работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Методические рекомендации. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 85 с.
8. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
9. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.
10. Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.
11. Плаксунова Э.В. Программа коррекции моторно-двигательных нарушений у детей с РАС «Моторная азбука». Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru 2012, №3
12. Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в ДООУ. Методические рекомендации.
13. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R). Методическое пособие.
14. https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1605/metablls_21iyulya_1.pdf
15. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010 https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1503/formirovanie_navykov_rechevoy_kommunikatsii_11_uc_hebno-metodich_posobie.pdf
15. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Воротникова С.В., Ерофеева Ю.И., Матус Е.В., Станина А.И., Хаустова И.М., Шептунова Т.В. Протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра // «Практика управления ДООУ», 2014, №1
16. Хаустов А.В., Хаустова И.М. Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // «Практика управления ДООУ», 2013, №1.
17. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДООУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра № 4 (45).

18. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

Полезная литература по проблеме РАС - <https://autism-frc.ru/autism/library>

Интернет-ресурсы по вопросам РАС

https://autism-frc.ru/services/preschool_edu/1132

<https://nakedheart.ru/projects/izdaniya>

<https://autismjournal.help/>

<https://autism-aba.blogspot.com/>

<https://ikp-rao.ru/>

Методическое обеспечение учителя-дефектолога

Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство (электронная книга)	Левченко И. Ю., Приходько О. Г., Гусейнова А. А., Мануйлова В. В.	М.: Национальный книжный центр, 2018
Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях	Грищенко Т.А.	М, 2014
Особые дети введение в прикладной анализ поведения	Мелешкевич О, Эрц Ю.	Самара, 2015
Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога	Морозова С.С.	М, 2007
Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы	под.ред. И.М. Бгажноковой	М, 2012
Эрготерапия для детей с аутизмом: Эффективный подход для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом и РАС	Косински К. Пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред С. Аниисмова	Екатеринбург: Рама Пабблишинг, 2017
Логопедические игры и упражнения для формирования речи у детей с расстройствами аутистического спектра: пособие для логопедов и родителей	Сандрикова В.С.	М.: Редкая птица, 2019
Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии	Стребелева Е.А.	М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005
Игры и занятия с особым ребенком: руководство для родителей	Сара Ньюмен	2017
Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью	Довбня С. Морозова Т. Монова И.	СПб.: Сеанс, 2018
VB-MAPP, Программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства	Марк Сандберг	Издательство «MEDIAL» 2013
Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.	Янушко Е.А.	М.: Теревинф, 2004

Методическое обеспечение учителя-логопеда

Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство (электронная книга)	Левченко И. Ю., Приходько О. Г., Гусейнова А. А., Мануйлова В. В.	М.: Национальный книжный центр, 2018
Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях	Грищенко Т.А.	М, 2014
Особые дети введение в прикладной анализ поведения	Мелешкевич О, Эрц Ю.	Самара, 2015
Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы	под.ред. И.М. Бгажноковой	М, 2012
Эрготерапия для детей с аутизмом: Эффективный подход для развития навыков самостоятельности	Косински К. Пер. с англ.	Екатеринбург: Рама

у детей с аутизмом и РАС	У. Жарниковой; науч. ред С. Аниисмова	Паблишинг, 2017
Логопедические игры и упражнения для формирования речи у детей с расстройствами аутистического спектра: пособие для логопедов и родителей	Сандрикова В.С.	М.: Редкая птица, 2019
Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии	Стребелева Е.А.	М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005
Игры и занятия с особым ребенком: руководство для родителей	Сара Ньюмен	2017
Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью	Довбня С. Морозова Т. Монова И.	СПб.: Сеанс, 2018
VB-MAPP, Программа оценки всех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства	Марк Сандберг	Издательство «MEDIAL» 2013
Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.	Янушко Е.А.	М.: Теревинф, 2004

Методическое обеспечение педагога-психолога

Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство (электронная книга)	Левченко И. Ю., Приходько О. Г., Гусейнова А. А., Мануйлова В. В.	М.: Национальный книжный центр, 2018
Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях	Грищенко Т.А.	М, 2014
Особые дети введение в прикладной анализ поведения	Мелешкевич О, Эрц Ю.	Самара, 2015
Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы	под.ред. И.М. Бгажноковой	М, 2012
Эрготерапия для детей с аутизмом: Эффективный подход для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом и РАС	Косински К. Пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред С. Аниисмова	Екатеринб ург: Рама Паблишинг, 2017
Логопедические игры и упражнения для формирования речи у детей с расстройствами аутистического спектра: пособие для логопедов и родителей	Сандрикова В.С.	М.: Редкая птица, 2019
Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии	Стребелева Е.А.	М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005
Игры и занятия с особым ребенком: руководство	Сара Ньюмен	2017

для родителей		
Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью	Довбня С. Морозова Т. Монова И.	СПб.: Сеанс, 2018
VB-MAPP, Программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства	Марк Сандберг	Издательство «MEDIAL» 2013
Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.	Янушко Е.А.	М.: Теревинф, 2004

Рекомендуемая литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.
3. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
4. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. – М., 1991.
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.
8. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. - С.588-681.
9. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.
10. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
11. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.
12. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.
13. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.
14. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
15. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.

16. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
17. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
18. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
19. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
20. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.
21. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
22. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.
23. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С.11-15.
24. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
25. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
26. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.
27. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.
28. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
29. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997

3.4 Календарный план воспитательной работы

На основе Программы воспитания и Плана, составляется календарный план воспитательной работы ДОО. ДОО вправе включать в него мероприятия по ключевым направлениям развития воспитания. План определяет перечень событий, которые могут стать основой для проведения воспитательных мероприятий с детьми.

Календарный план воспитательной работы разрабатывается в свободной форме с указанием: содержания дел, событий, мероприятий; участвующих дошкольных групп; сроков проведения, в том числе сроков подготовки; ответственных лиц. Формы

проведения избираются организацией самостоятельно в зависимости от задач воспитательной работы, возраста обучающихся, их погруженности в смысл праздника.

Дни рождения великих людей нашего Отечества включаются в календарь ситуативно, закрепляются в деятельности обучающихся (чтении, слушании музыки, проектной деятельности). Многие праздники могут включаться в календарь воспитательной работы регионально, опираясь на личный опыт ребенка дошкольного возраста, историю региона или членов его семьи.

Все мероприятия должны проводиться с учетом особенностей Федеральной программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы ДОО дополняется и актуализируется ежегодно в соответствии с памятными датами, юбилеями общероссийского, регионального, местного значения, памятными датами ДОО.

Январь

27 января: День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады; День памяти жертв Холокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

Февраль

2 февраля: день победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

8 февраля: День российской науки;

21 февраля: Международный день родного языка;

23 февраля: День защитника Отечества.

Март

8 марта: Международный женский день;

18 марта: День воссоединения Крыма с Россией (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 марта: Всемирный день театра.

Апрель

12 апреля: День космонавтики, день запуска СССР первого искусственного спутника Земли;

22 апреля: Всемирный день Земли.

Май

1 мая: Праздник Весны и Труда;

9 мая: День Победы;

13 мая: день основания Черноморского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

18 мая: день основания Балтийского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

19 мая: День детских общественных организаций России;

24 мая: День славянской письменности и культуры.

Июнь

1 июня: Международный день защиты обучающихся;

5 июня: День эколога;

6 июня: день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799-1837), День русского языка;

12 июня: День России.

Июль

8 июля: День семьи, любви и верности;

30 июля: День Военно-морского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

Август

22 августа: День Государственного флага Российской Федерации;

23 августа: день победы советских войск над немецкой армией в битве под Курском в 1943 году (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 августа: День российского кино.

Сентябрь

1 сентября: День знаний;

7 сентября: день Бородинского сражения (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.

Октябрь

1 октября: Международный день пожилых людей; Международный день музыки;

5 октября: День учителя;

16 октября: День отца в России.

Ноябрь

4 ноября: День народного единства;

27 ноября: День матери в России;

30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации.

Декабрь:

3 декабря: День неизвестного солдата; Международный день инвалидов (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;

8 декабря: Международный день художника;

9 декабря: День Героев Отечества;

31 декабря: Новый год.

3.5 Режим и распорядок дня

Особенности организации режимных моментов

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

Учитывая выраженные трудности с планированием собственных действий и фиксации внимания на последовательности бытовых событий, детям с РАС необходима постепенная адаптация к новым для них условиям Организации и дополнительное время для усвоения распорядка дня. Для освоения распорядка дня в Организации ребенку с РАС рекомендована помощь тьютора и привлечение методов визуальной поддержки (визуальное расписание, визуальные подсказки) и структурирование пространства.

Учитывая стереотипность, страхи и частые негативные реакции детей с РАС на внезапные изменения, вносимые в привычное расписание, необходимо предупреждать и подготавливать ребенка к данным изменениям. Например, с помощью пояснений со стороны сопровождающего ребенка с РАС тьютора и (или) с использованием методов визуальной поддержки заранее предупредить о сюрпризных моментах на занятии или праздничном мероприятии.

Настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования режима дня и распорядка для детей с РАС. Гибкий подход к режиму дня дает возможность специалистам Организации самостоятельно определять виды организованной образовательной деятельности (ООД), в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности,

интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема пищи; обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

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

1.6.2. Примерный распорядок дня детей с РАС

Режимные моменты	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Прием детей на улице (взаимодействие с родителями, социально-коммуникативная деятельность, наблюдения в природе, игры)	7 ⁰⁰ - 8 ¹⁰	7 ⁰⁰ - 8 ¹⁵	7 ⁰⁰ - 8 ⁰⁰	7 ⁰⁰ - 8 ⁰⁰
Утренняя гимнастика	8 ¹⁰ - 8 ²⁰	8 ¹⁵ - 8 ²⁵	8 ⁰⁰ - 8 ³⁰	8 ⁰⁰ - 8 ³⁰
Подготовка к завтраку, завтрак (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, социально-коммуникативная деятельность)	8 ²⁰ - 8 ⁵⁵	8 ²⁵ - 8 ⁵⁵	8 ³⁰ - 8 ⁵⁵	8 ³⁰ - 8 ⁵⁵
Подготовка и проведение организованной образовательной деятельности – ООД) согласно расписанию	8 ⁵⁵ - 9 ⁵⁰	8 ⁵⁵ - 10 ²⁰	8 ⁵⁵ - 10 ³⁰	8 ⁵⁵ - 10 ⁵⁰
Второй завтрак проводится в перерыве между занятиями	10 минут (в период с 10.05-10.15)			
Свободная деятельность, игры, экспериментирование, проектная деятельность	9 ⁵⁰ - 10 ³⁰	10 ²⁰ - 10 ⁴⁰	10 ³⁰ - 11 ⁰⁰	10 ⁵⁰ - 11 ⁰⁵
Подготовка к прогулке, прогулка	10 ³⁰ - 12 ¹⁰	10 ⁴⁰ - 12 ¹⁵	11 ⁰⁰ - 12 ²⁰	11 ⁰⁵ - 12 ³⁰
Подготовка к обеду, обед (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, социально-коммуникативная деятельность)	12 ¹⁰ - 12 ⁴⁵	12 ¹⁵ - 12 ⁵⁰	12 ²⁰ - 12 ⁵⁵	12 ³⁰ - 13 ¹⁰
Подготовка ко сну, дневной сон (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, воздушные ванны, чтение художественной литературы)	12 ⁴⁵ - 15 ⁰⁵	12 ⁵⁰ - 15 ⁰⁰	12 ⁵⁵ - 15 ⁰⁰	13 ¹⁰ - 15 ⁰⁰
Подъем, пробуждения, гимнастика, гигиенические	15 ⁰⁵ - 15 ¹⁵	15 ⁰⁰ - 15 ¹⁰	15 ⁰⁰ - 15 ¹⁰	15 ⁰⁰ - 15 ¹⁵

процедуры, воздушные ванны (физическое развитие, социально-коммуникативная деятельность)				
Свободная деятельность, игры, беседы, чтение художественной литературы, продуктивная деятельность, организованная образовательная деятельность ООД) по расписанию	15 ¹⁰ - 15 ²⁵	15 ¹⁰ - 15 ²⁵	15 ¹⁰ - 15 ²⁰	15 ¹⁵ - 15 ²⁵
Подготовка к полднику, полдник	15 ³⁵ - 15 ⁵⁰	15 ³⁵ - 15 ⁵⁰	15 ²⁵ - 15 ⁴⁰	15 ²⁵ - 15 ⁴⁰
Свободная деятельность, игры, самостоятельная игровая деятельность, экспериментирование, проектная деятельность	15 ⁵⁰ - 17 ⁰⁰	15 ⁵⁰ - 17 ⁰⁰	15 ⁴⁰ - 17 ⁰⁰	15 ⁴⁰ - 17 ⁰⁰
Подготовка к прогулке, прогулка	17 ⁰⁰ - 17 ³⁰	17 ⁰⁰ - 17 ³⁰	17 ⁰⁰ - 17 ³⁰	17 ⁰⁰ - 17 ³⁰

Примечание:

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

Продолжительность ООД:

- в младших группах 15 мин (I половина дня), 10 мин (II половина дня),
- в средних группах 20 мин (I половина дня), 15 мин (II половина дня),
- в старших группах 25 мин (I половина дня), 20 мин (II половина дня),
- в подготовительных группах – 30 мин (I половина дня), 25 мин (II половина дня). Обязательный перерыв между занятиями 10 мин (в первой и второй половине дня).

Парциальная программа рекреационного туризма для детей старшего дошкольного возраста «Весёлый рюкзачок» под редакцией А.А. Чеменевой, А.Ф.Мельниковой, В.С.Волковой

Материально-техническое сопровождение программы

Модели

- Глобус Земли физический М 1: 50 млн
- Комплекты макетов форм поверхности суши
- Модель экологической тропы
- Физические карты РФ, мира
- Планкарты, схемы «Моя группа», «Мой участок», «Мой детский сад»
- Макет «Моя группа», «Мой детский сад».

Альбомы, созданные педагогами совместно с детьми

- «Погода по приметам»
- «Животные-синоптики»
- «Узнай по следам»
- «Лесные правила»
- «Загадки о туризме»
- «Мы познаём мир»
- «Что нас окружает»

Дидактические игры

- «Чьи детки»
- Чей хвост»
- Чьи ноги»
- Чьи следы»
- «Чей клюв»

- «Узнай правило»
- «Животные разных стран»
- Лото «Животные»

Атласы

- Атлас «Природоведение»
- Атлас для самых маленьких
- Атлас с наклейками
- Атлас животных
- Географический атлас

Туристское снаряжение

- Палатка
- Рюкзаки
- Туристические коврики
- Костровое оборудование
- Медицинская аптечка
- Верёвка основная и вспомогательная (по 30 метров), верёвки мелкие (для верёвочного курса)
- Компасы
- Бинокли, подзорная труба
- Фонарики
- Оборудование для турэстафет: «кочки», «мышеловка» и др.
- Дидактический материал: топографические лото, домино, мозаики, разрезные игры по теме прогулки-похода; топографические диктанты; цветные кубики для разметки пути и обозначения заданий для детей; карточки условных топографических знаков
- Мячи, скакалки, бадминтон
- Солнцезащитные очки

Интерактивное оборудование

- Компьютер (ноутбук), мультимедийный проектор, экран
- Интерактивный пол для организации подвижных развивающих игр в помещении (ориентирование на местности, отработка ПДД).

Материалы для обеспечения безопасности прогулок-походов:

- Групповая аптечка для прогулок-походов.

Слайдовые презентации

<http://www.detkityumen.ru/presentations> - презентации о флоре и фауне, временах года, географии, человеке и его открытиях в разных областях знаний.

Методическое обеспечение программы

1. Чеменева А.А., Мельникова А.Ф., Волкова В.С. Парциальная программа рекреационного туризма для детей старшего дошкольного возраста «Весёлый Рюкзачок» / А. А. Чеменева, А. Ф. Мельникова, В. С. Волкова. - 2-е изд. - М.: ООО «Русское слово - учебник», 2019. - 80 с. - (ФГОС ДО. ПМК «Мозаичный ПАРК»).
2. Чеменева А.А., Мельникова А.Ф., Волкова В.С. Первые открытия: развивающая тетрадь с наклейками к парциальной программе «Веселый Рюкзачок». 5-6 лет. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. – 16 с.: ил.+накл.
3. Чеменева А.А., Мельникова А.Ф., Волкова В.С. Первые открытия: развивающая тетрадь с наклейками к парциальной программе «Веселый Рюкзачок». 6-7 лет. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. – 16 с.: ил.+накл.

Организация предметно-пространственной развивающей образовательной среды

Развивающая предметно-пространственная образовательная среда (РППОС) учитывает интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия. РППОС и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с РАС и опираются на

современное представление о предметном характере деятельности, её роли и значении для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возрастов. Важнейшим механизмом развития личности, начиная с раннего детства, являются различные виды деятельности ребенка (общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование, лепка и др.). Для обеспечения возможно более успешного развития ребёнка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Развивающая предметно-пространственная образовательная среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка. РППОС включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, с другой стороны, среда учитывает повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности. Содержание развивающей предметной среды удовлетворяет потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на всех этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления ДОУ.

Предметная среда является системной, т. е. отвечает вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентируется на возрастные нормы.

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС.

Пространство должно: учитывать интересы, потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

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

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

- для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;

- при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, специализированная линейка Абака, пособие «Нумикон», игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;

- подготовка к обучению грамоте: схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др.;

- развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты,

мелкий материал для игр на столе - звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр и др.;

- физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.;

- игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;

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

Для визуализации предметно-пространственная развивающая образовательная среда используют:

- фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.),

- фотографии воспитателей и детей, посещающих группу,

- фотографий педагогов, работающих в кабинетах (логопед, психолог и др.),

- информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалки и т.д.,

- иллюстрированные правила поведения,

- алгоритмы выполнения бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на физкультуру, мытья рук и т.д.),

- коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

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

Соблюдение четкого **распорядка дня** является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.).

Для обеспечения *качества сна* ребенка с РАС необходимо обратить внимание на:

- соблюдение температурного режима, комфортного для ребенка, возможную специфическую реакцию ребенка на ткань постельного белья и пижамы, наличие посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть), создание условий для пробуждения в спокойной обстановке. Удачным является размещение шторок над кроватью ребенка, что дает возможность уединения и спокойного засыпания ребенка с РАС.

Для некоторых детей с РАС сон в незнакомом месте является невозможным. При этом ребенок очень устает и дневной сон для него является физиологической

потребностью. Для таких детей необходимо предусмотреть возможность ухода на время дневного сна домой и возвращение ребенка обратно после пробуждения.

Для детей с РАС характерно стремление сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивление изменениям в жизни, в том числе в *организации приема пищи*. У детей наблюдается пристрастие к определенным блюдам, неприязнь к некоторым продуктам. Постепенно пищевой репертуар ребенка расширится. Однако на этапе адаптации допускается организовать ребенку возможность питаться принесенной из дома едой, а также пользоваться одноразовой или личной посудой.

Особая организация питания требуется детям-аллергикам и детям, находящимся на определенной диете (например - на безглютеновой). Необходимо организовать прием детьми подходящей пищи иначе они лишатся возможности посещать образовательную организацию.

При *организации прогулок* необходимо учитывать то, что детям с РАС нравятся ощущения, получаемые от прыжков с высоты или падения на землю. Они часто не могут оценить уровень опасности, лишены «чувства края» и могут забираться очень ловко, быстро и довольно высоко. Поэтому очень важно, чтобы на прогулочной площадке соблюдались все меры безопасности. При этом у детей с РАС должен быть доступ к оборудованию, позволяющему обеспечить сенсорную разгрузку ребенка: безопасные качели, батут, гамак и др.

«Рекомендации по организации ППРОС для обучающихся с РАС»

Структурирование среды (структурирование пространства и организация материалов) – адаптация пространства с учетом потребностей детей и функционального использования этого пространства таким образом, что сама организация среды (зонирование помещения, хранение материалов) помогает понять, что будет происходить и ожидать от ребенка в том или ином месте (см. фото 1).

Визуальная поддержка – это различные методы предоставления информации, опирающиеся на зрительное восприятие человека и помогающие представить визуально такие абстрактные категории, как время, последовательность действий, причинно-следственные связи. Визуальная поддержка помогает человеку быть более самостоятельным, лучше концентрироваться и удерживать внимание, понимать социальные правила, успешнее учиться и более функционально взаимодействовать с людьми и средой.

Что можно сделать в детском саду? Для начала нужно понять, какие виды занятий проводятся в группе и какие задачи мы преследуем. Чаще всего в детском саду есть индивидуальные занятия, занятия в подгруппах и/или в большой группе, самостоятельная работа ребенка, игровая деятельность.

- **Зона для индивидуальных занятий.** Поскольку многим детям с РАС сложно работать в группе и следовать групповым инструкциям, многие навыки им необходимо сперва освоить один на один с педагогом, чтобы затем перенести их в менее структурированную среду и в групповые занятия. Для создания этой зоны совсем не обязательно приобретать специальное дорогостоящее оборудование типа кабинок или ширм, не менее эффективно будет просто отгородить зону мебелью. В этой зоне должен быть стол и два расположенных друг напротив друга стула. Желательно свести к минимуму количество отвлекающих материалов, игрушек и прочих стимулов в этой зоне, чтобы ребенок не отвлекался, и чтобы самым интересным здесь был взрослый, который ведет занятие. Обычно организованное таким образом пространство используется для тестирования, для обучения методом дискретных проб, обучения начальным навыкам коммуникации. Создание такой зоны внутри группы поможет избежать сложностей переходов (например, из группы в кабинет логопеда и обратно), которые зачастую свойственны детям с РАС, и повысить интенсивность и эффективность программы.

- **Зона для групповой работы.** Даже если ребенок с РАС пока большую часть времени учится один на один, необходимо думать о стратегиях, повышающих успешность

его включения в работу со сверстниками. То, как будет выглядеть зона для групповой работы, зависит от уровня функционирования всех детей в группе. Если дети часто отвлекаются и нуждаются в большом количестве поддержки, возможно, лучше ориентироваться на работу в малых подгруппах. Для этого можно организовать как зоны на полу (например, для физической и музыкальной разминки, для приветствия, для чтения книжки), так и рабочие зоны за столом. Для первого варианта необходимо продумать, как будет обозначено место педагога, как дети будут понимать, где они должны сидеть (или стоять), в какую сторону им нужно будет смотреть и так далее. Для второго варианта отлично подходит стол-подкова, за которым дети сидят полукругом и могут видеть друг друга, а педагог – напротив, и ему легко быстро переключать внимание от одного ребенка к другому, раздавать материалы, выдавать подкрепление.

Это позволяет держать высокий темп работы, что важно, чтобы не потерять внимание детей, их вовлеченность.

- **Зона для самостоятельной работы ребенка.** Многим детям с РАС требуется организованное специальным образом место для самостоятельной деятельности (работы или игры). Эта зона может быть отгорожена, учебные или игровые материалы в ней систематизированы – например, помещены в контейнеры с соответствующими изображениями, чтобы ребенок мог с легкостью самостоятельно сориентироваться и взять то, что необходимо для занятий. Желательно свести к минимуму отвлекающие факторы. Сформировать навыки успешной самостоятельной деятельности очень важно не только для ребенка, но и для специалистов детского сада, поскольку зачастую рук и внимания на всех детей не хватает и бывает крайне необходимо, чтобы ребенок мог занять себя сам, при этом делая что-то функциональное.

- **Игровая зона.** Она может быть обозначена и организована таким образом, чтобы детям было понятно, что игрушки находятся только в этой части группы и что после завершения игры все нужно убрать по местам. Также, в зависимости от возможностей и размера группы,

можно подумать о том, чтобы разделить игровое пространство на отдельные зоны: для рисования (там может быть стол, могут висеть фартуки и нарукавники, если они используются в саду, ящики для карандашей и красок); для строительства и конструирования (в этой части игровой будут храниться конструкторы, машины, игрушечные инструменты); для физической активности (например, здесь будут лестница, фитболы и батут). Важно продумать организацию пространства таким образом, чтобы во время обучения дети не отвлекались на игровую зону, не пытались сбежать туда. Можно несколько усложнить доступ к этой части помещения или структурировать среду так, чтобы во время занятий игровая зона была вне поля зрения детей.

После того как вы структурировали пространство, можно подумать об организации материалов. Основные моменты, на которые нужно обратить внимание, – это визуальная четкость (например, ярлыки на контейнерах, выделение цветом, нумерация), визуальная организация (где, каким образом и в каких пределах должны находиться те или иные материалы) и визуальные «инструкции» (с чего и в какой последовательности выполнять ту или иную работу с материалами).

Как и в случае структурирования среды, задания следует организовывать и предъявлять так, чтобы сами задания и материалы подсказывали, что с ними нужно сделать. Если заданий несколько, чаще всего деятельность ребенка организуют таким образом, что он берет материалы слева, выполняет задачу, убирает выполненное направо (либо сверху вниз). Желательно для решения конкретной задачи предъявлять материалы, относящиеся только к ней.

Важно, чтобы интерпретация заданий не была осложнена, то есть чтобы задача была очевидна: рассортировать, собрать по образцу, соотнести картинки и слова, разложить по категориям и так далее.

Кроме того, в заданиях на сортировку, например, можно промаркировать контейнеры, чтобы было понятно, что куда класть (овощи/фрукты, домашние животные /

дикие животные, столовые приборы / мебель). Если ребенку нужно составить из элементов разной формы и цветов фигуру или выстроить последовательность, стоит вместе с материалами предложить визуальный образец.

Все это поможет ребенку быть более самостоятельным, лучше понимать, чего от него ждут, с чего начать, что будет после, а также он увидит и поймет, что не будет бесконечно делать одно и то же задание.

Это еще один способ помочь ребенку стать более успешным и самостоятельным, а взрослому – снизить количество инструкций и степень поддержки с помощью визуальных алгоритмов.

Учет сенсорных особенностей обучающихся с РАС при организации ИПРОС в ДОУ

Оборудование места для релаксации

- Уголок для релаксации должен находиться в наиболее спокойном месте группы.
- Удобно использовать палатку, в которой ребенок может уединиться и в то же время не мешать другим (не отвлекать других детей).
- Внутри стоит поместить мягкие подушки, коврики, одеяло с утяжелителями и т.п.

Сенсорное оборудование в ДОУ

Для детей с нарушением обработки сенсорной информации обстановка в ДОУ может быть непростой: хлопающие двери, громкие звонки, мерцание флуоресцентных ламп и запахи столовой, – все это может вызывать фрустрацию и отрицательно влиять на состояние ребенка в ДОУ. Для того чтобы помочь ребенку, испытывающему такие проблемы, следует создать среду, которая позволит ему справиться с имеющимися трудностями, поскольку, когда ребенок находится в комфортных условиях, он занимается эффективнее и качественнее. Наблюдая за ребенком, можно определить, какие ощущения он ищет, а каких старается избежать, и в соответствии с этим подобрать для него специальное оборудование.

В группе таким оборудованием может быть:

Балансировочная подушка на стул

Используется при нарушениях вестибулярной и проприоцептивной чувствительности, а также при особенностях тонуса у ребенка. Обеспечивает дополнительные сенсорные ощущения и дает возможность двигаться во время сидения на стуле. Таким образом, подвижному ребенку становится намного проще сидеть на занятии.

Различные виды утяжелителей (шарфы, жилеты, манжеты и пр.)

Используются при пониженной проприоцептивной чувствительности. Помогают в насыщении потребности в глубоком сильном давлении, имеют эффект успокоения.

Специальные столы (с боковыми перегородками, с утяжеленными ножками, с наклонной поверхностью) Перегородки позволяют создать для ребенка огороженную зону, способствуют снижению отвлекаемости во время занятия.

Утяжеленные ножки придают столу большую устойчивость. Наклонная поверхность помогает ребенку видеть перед собой весь лист альбома/тетради и улучшает контроль движений во время письма.

Приспособления для жевания

Необходимы детям с нарушением чувствительности ротовой полости, которые часто тянут в рот несъедобные объекты. Приспособления для жевания бывают различных видов и форм, изготавливаются из безопасных и легко моющихся материалов. Способствуют активной стимуляции ротовой полости. Могут использоваться в качестве дополнительного средства коррекции нежелательного поведения, когда ребенок кусает себя или окружающих людей. На занятиях с принадлежностями для письма особенно удобно использовать жевательную насадку на карандаш.

Зона сенсорной разгрузки

В группе может быть создана общая зона для сенсорной разгрузки.

Важно не перегружать ее множеством игрушек, а подбирать их в соответствии с особенностями детей. Известно, что дети с РАС редко играют в сюжетно-ролевые игры,

предпочитая им манипуляции с предметами, которые вызывают различные ощущения. Чтобы дети не хватали чужие вещи и материалы, следует обеспечить их сенсорными игрушками, поместив в сенсорный уголок группы.

Во время перерывов между занятиями такие игрушки помогают детям развивать игровые и социальные навыки, а также способствуют прекращению социально неприемлемого поведения.

Сенсорный бокс заполняется с учетом индивидуальных предпочтений ребенка. Может включать сыпучие, вязкие, тягучие, мягкие и колючие материалы, мелкие игрушки, массажеры и пр. Обеспечивает усиленные тактильные ощущения. Для усиления проприоцептивных ощущений можно использовать различные вибрирующие игрушки, массажеры, фиджеты, хэндгамы, тесто для творчества, антистресс-игрушки и другие игрушки, которые можно сжимать в руках. Также многие дети очень любят играть на перемене с кинетическим песком, гелевыми игрушками и различными лабиринтами.

Более подробная информация об оценке и стратегиях помощи детям с сенсорными проблемами (дети с повышенной/пониженной чувствительностью к сенсорным стимулам, дети с выраженным самостимулирующим поведением, ситуации, связанные с сенсорной перегрузкой у ребенка), а также рекомендации по применению сенсорного оборудования при различных трудностях, представлена в книге:

Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррой Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с. https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1714/sensor_full.pdf

Материально-технические условия реализации АООП ДО для обучающихся с РАС

ДОО обеспечивает материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;
- организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АООП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;
- использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА), ТЕАССН и другие), развивающие и вспомогательные подходы;
- обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

ДОО создает материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

- возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;
- наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фотографий, фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-

образовательной деятельности с целью их возможно более полного анализа, и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

2) выполнение Организацией требований:

- санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;

- пожарной безопасности и электробезопасности;

- охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

ДОО имеет необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр, использовать которые следует соответственно индивидуальным особенностям детей);

- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности ребёнка с участием взрослых, и других детей;

- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,

- мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

«Примерный перечень произведений художественной литературы»

Ранний возраст

Малые формы детского фольклора. Колыбельные песенки, прибаутки, народные сказки, присказки, стихи: «Ладушки», «Наша Маша маленькая...», «Солнышко-ведрышко!», «Услыхала уточка...», «Ветерок-ветерок...», «Идет коза рогатая...», «Киска», «Скок-поскок», «Как у нашего кота...», «Аи, дуду», «Котик серенький», «Водичка-водичка...», «Гуси вы, гуси», «На зеленом на лужку...», «Петушок, золотой гребешок», «Топ-топ», «Поехали-поехали».

Народные сказки: «Колобок», «Курочка Ряба», «Репка», «Теремок» и др.

Авторские стихи, потешки, присказки: А. Барто. «Мишка», «Бычок», «Кто как кричит», «Птичка», «Лошадка», «Слон», «Зайка», «Грузовик», «Мячик», «Самолет»; В. Берестов. «Про машину»; Е. Благина. «С добрым утром», «Дождик», «Улетают, улетели», «Мы пускаем пузыри», «Сорока - белобока»; Т. Волгина. «Паровоз»; М. Клокова. «Мой конь»; А. Бродский. «Солнечные зайчики»; О. Высотская. «На санках», «Холодно», «Весело, весело» и др.

Начальный этап

Потешки, присказки, стихи: «Жили у бабуси...», «Расти, коса...», «Баю- баю...» и др.

Народные сказки: «Теремок», «Кот, петух и лиса», «Соломенный бычок — смоляной бочок».

Авторские прибаутки, потешки, стихи, рассказы, сказки: В. Хорол. «Зайчик», «Козочка»; Н. Саксонская. «Где мой пальчик»; В. Жуковский. «Птичка»; В. Берестов. «Большая кукла», «Мишка, мишка, лежебока»; З. Александрова. «Мой мишка»; Э. Мошковская. «Мчится поезд»; Л. Толстой. «Три медведя», «Слушай меня, мой пес», «Была у Насти кукла»; В. Сутеев. «Кто сказал «мяу»?»; С. Маршак. «Усатый-полосатый», «Кто с крылечка сойдет», «Мяч», «Два котенка», «Кошкин дом»; К.

Чуковский. «Муха-Цокотуха», «Тараканище», «Телефон», «Федорино горе»; К. Ушинский. «Два козленка», «Уточки», «Коровка»; С. Михалков. «Песня друзей»; Б. Иовлев. «У крылечка»; С. Капустин. «Хлоп-хлоп», «Маша обедает».

Считалки: «Сидел петух на лавочке, считал свои булавочки, раз, два, три — будешь «водой» ты» и др.

Основной этап

Считалки: «Гори-гори ясно...», «Аты-баты...», «Раз, два, три, четыре, пять...», «Мы делили апельсин...», «Колечко, колечко, выйди на крылечко...».

Сказки, стихи, рассказы: «Волк и семеро козлят», «Пых»; В. Сутеев. «Под грибом», «Елка», «Цыпленок и утенок»; М. Клоков. «Мой конь», «Белые гуси»; Г. Ладонщиков. «Я под краном руки мыла...»; С. Маршак. «Мяч», «Два котенка», «Кошкин дом»; Н. Саконская. «Где мой пальчик?»; И. Токмакова. «На машине ехали»; Л. Толстой. «У Миши были сани»; Е. Чарушин. «Курочка» и др.; Н. Калинина. «Помощники», «Снежный колобок»; Л. Толстой. «Рассказы для детей»; К. Чуковский. «Мойдодыр», «Телефон», «Муха-Цокотуха», «Федорино горе», «Айболит»; С. Маршак. «Кто колечко найдет», «Сказка о глупом мышонке»; Е. Благинина. «Посидим в тишине», «С добрым утром», «Дождик», «Улетают, улетели», «Мы пускаем пузыри»; Б. Житков. «Храбрый утенок»; А. Барто. «Лошадка», «Слон», «Зайка», «Грузовик», «Мячик», «Машенька», «Самолет», «Кораблик»; П. Воронько. «Спать пора», «Пирог»; О. Высотская. «На санках», «Холодно», «Весело, весело»; И. Токмакова. «Как на горке снег...».

Пропедевтический этап

Народные и авторские сказки, рассказы, стихотворения, считалки, загадки, пословицы: «Кот, лиса и петух», «Заюшкина избушка», «Гуси-лебеди», «Снегурочка», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»; С. Михалков. «Три поросенка»; Ш. Перро. «Золушка»; Х. К. Андерсен. «Гадкий утенок»; З. Александрова. «Шутка»; К. Чуковский. «Мойдодыр», «Краденое солнце», «Радость», «Путаница»; Б. Житков. «Храбрый утенок»; В. Маяковский. «Что такое хорошо и что такое плохо»; Э. Успенский. «Если б был бы я девчонкой...»; М. Бородинская. «Убежало молоко»; Н. Носов. «Мишкина каша»; Д. Хармс. «Я решил устроить бал...», «Удивительная кошка»; Е. Чарушин. «Курочка», «Томка», «Как Томка научился...»; П. Воронько. «Есть в лесу под елкой хата...», «Про бычка»; братья Гримм. «Заяц и еж»; С. Маршак. «Круглый год», «Детки в клетке», «Где очки?», «Двенадцать месяцев»; С. Михалков. «Дядя Степа», «Три поросенка»; Н. Сладков. «Медведь и солнце»; В. Сутеев. «Мышонок и карандаш»; К. Ушинский. «Четыре желания»; М. Горький. «Воробышко»; Л. Толстой. «Хотела галка пить...»; Е. Благинина. «Дождик, дождик»; А. Пушкин. «Сказка о рыбаке и рыбке»; Н. Павлова. «Земляничка»; В. Бианки. «Лис и мышонок», «Первая охота» и др.

IV. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

1. Краткая презентация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Адаптированная образовательная программа для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – Программа) муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Улыбка» г. Строитель» (далее – ДОО) разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования», зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Министерства просвещения России от 8

ноября 2022 г. № 955, зарегистрирован в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264) (далее – ФГОС ДО) и федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, (утверждена приказом Министерства просвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1022, зарегистрировано в Минюсте России 27 января 2023 г., регистрационный № 72149) (далее – ФОП ДО).

Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации - русском.

Срок реализации Программы: Программа реализуется в течение всего времени пребывания детей в ДОО.

Срок действия образовательной программы не ограничен, программа действует до принятия новой.

Нормативно-правовой основой для разработки Программы являются следующие нормативно-правовые документы:

Федеральный уровень

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 17.02.2023) // Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ;

- Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (в ред. от 14.07.2022) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;

- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;

- Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»;

- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384), с изменением, внесенным приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. №31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 г. №53776);

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 28.12.2022, регистрационный № 71847);

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 г. № 1022г. «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован 27.01.2023 № 72149);

- Постановление Правительства Российской Федерации от 21.02.2022 г. № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27.10.2020 г. № 32 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.01.2021 г. № 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»;

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» (зарегистрирован 31.08.2020 г. № 59599);

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.03.2023 г. № 196 "Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность" (зарегистрирован 02.06.2023 г. № 73696).

Региональный уровень

- Закон Белгородской области от 31.10.2014 г. № 314 «Об образовании в Белгородской области»;

- Постановление Правительства Белгородской области от 30.12.2013 г. № 528-пп «Об утверждении государственной программы Белгородской области «Развитие образования Белгородской области»;

- Приказ министерства образования Белгородской области от 21.04.2022 г. №1231 «Об утверждении "дорожной карты" по развитию рынка услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в негосударственном секторе дошкольного образования»;

- Приказ министерства образования Белгородской области от 29.06.2022 г. №2090 «Об утверждении положения о системе мониторинга качества дошкольного образования в образовательных организациях Белгородской области»;

- Приказ министерства образования Белгородской области от 23.12.2022 г. №4057 «Об утверждении «дорожной карты» (по внедрению электронного портфеля игровых и образовательных практик поддержки семей с детьми дошкольного возраста «Дети в приоритете»);

- Приказ министерства образования Белгородской области от 10.04.2023 г. №1162 «Об организации деятельности по внедрению федеральных образовательных программ дошкольного образования»;

- Письмо департамента образования Белгородской области от 30.04.2020 г. № 9-09/14/2380 «Методические рекомендации по насыщению развивающей предметно-пространственной среды элементами «доброжелательного пространства»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 08.06.2022 г. №17-09/14/2062 «О повышении качества условий формирования основ экономического воспитания детей дошкольного возраста»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 13.05.2022 г. №17-09/14/1679 «О результатах мониторинга кадрового обеспечения детей дошкольного возраста специалистами психолого-педагогического сопровождения»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 27.07.2022 г. № 17-09/14/2723 «О перечне игрового и обучающего оборудования для ДОО»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 03.02.2023 г. №17-5/6795-017-264 «О совершенствовании учебно-методических и материально-технических условий реализации образовательных программ дошкольного образования»;

- Письмо министерства образования Белгородской области от 27.04.2023 г. №17-09/14/1508 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по проведению социально-патриотической акции с участием педагогов, воспитанников дошкольных образовательных организаций и родителей, посвященной юбилею Прохоровского сражения «И память этой битвы в людях свята! И слава до сих пор еще жива...»).

Иные локальные документы

- Устав муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения

«Детский сад «Улыбка» г. Строитель»

- Программа развития ДОО.

Программа отвечает образовательному запросу социума, обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности.

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

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

Задачи Программы.

Основные задачи Программы:

- реализация содержания АООП ДО;
- 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.

Программа состоит из **обязательной части** и **части, формируемой участниками образовательных отношений**. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

Объем обязательной части Программы составляет не менее 60% от ее общего

объема; части, формируемой участниками образовательных отношений, не более 40%.

Программа представляет собой учебно-методическую документацию, в состав которой входят:

- рабочая программа воспитания,
- режим и распорядок дня для всех возрастных групп ДОО,
- календарный план воспитательной работы и иные компоненты (при их наличии).

Обязательная часть Программы соответствует ФАОП ДО и содержит **целевой, содержательный и организационный разделы.**

В целевом разделе Программы представлены: цели, задачи, принципы ее формирования; специфические принципы и подходы АОП ДО для обучающихся с РАС, значимые для разработки АОП характеристики, планируемые результаты освоения Программы в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств.

Содержательный раздел Программы включает:

- общие положения;
- описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие);
- пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС;
- взаимодействие педагогических работников с детьми;
- взаимодействие педагогического коллектива с родителями;
- программу коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС.

Содержательный раздел включает **рабочую программу воспитания**, которая раскрывает задачи и направления воспитательной работы, обучающихся с РАС, предусматривает приобщение детей к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе. Рабочая программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке.

Организационный раздел Программы включает описание:

- психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка с РАС;
- организации развивающей предметно-пространственной среды в ДОО;
- материально-техническое обеспечение Программы;
- обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания.

В разделе представлены режим и распорядок дня в ресурсной группе компенсирующей направленности, календарный план воспитательной работы, а также примерные перечни художественной литературы, произведений изобразительного искусства для использования в образовательной работе, примерный перечень анимационных произведений, рекомендованных для семейного просмотра.

В дошкольной образовательной организации созданы материально-технические и кадровые условия для обучения и развития детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

Продолжительность пребывания детей в ДОО, режим работы определены в соответствии с объемом решаемых задач образовательной деятельности: пятидневная рабочая неделя в группах общеразвивающей направленности с 10-часовым пребыванием детей (с 07.00 до 17.30 часов).

Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, условия организации образовательного процесса соответствуют требованиям, предусмотренным СанПиН 1.2.3685-21 и СП 2.4.3648-20.

Одним из важных принципов технологии реализации Программы является совместное с родителями (законными представителями) воспитание и развитие детей, вовлечение их в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

В направлении выстраивания сотрудничества с семьями воспитанников актуальной целью является создание условий для построения личностно-развивающего и

гуманистического взаимодействия всех участников образовательных отношений, то есть воспитанников, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Принципы взаимодействия с родителями (законными представителями):

1) приоритет семьи в воспитании, обучении и развитии ребёнка: в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации» у родителей (законных представителей) обучающихся не только есть преимущественное право на обучение и воспитание детей, но именно они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка;

2) открытость: для родителей (законных представителей) должна быть доступна актуальная информация об особенностях пребывания ребёнка в группе; каждому из родителей (законных представителей) должен быть предоставлен свободный доступ в ДОО; между педагогами и родителями (законными представителями) необходим обмен информацией об особенностях развития ребёнка в ДОО и семье;

3) взаимное доверие, уважение и доброжелательность во взаимоотношениях педагогов и родителей (законных представителей): при взаимодействии педагогу необходимо придерживаться этики и культурных правил общения, проявлять позитивный настрой на общение и сотрудничество с родителями (законными представителями); важно этично и разумно использовать полученную информацию как со стороны педагогов, так и со стороны родителей (законных представителей) в интересах детей;

4) индивидуально-дифференцированный подход к каждой семье: при взаимодействии необходимо учитывать особенности семейного воспитания, потребности родителей (законных представителей) в отношении образования ребёнка, отношение к педагогу и ДОО, проводимым мероприятиям; возможности включения родителей (законных представителей) в совместное решение образовательных задач;

5) возрастосообразность: при планировании и осуществлении взаимодействия необходимо учитывать особенности и характер отношений ребёнка с родителями (законными представителями), прежде всего, с матерью (преимущественно для детей младенческого и раннего возраста), обусловленные возрастными особенностями развития детей.

Деятельность педагогического коллектива ДОО по построению взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся осуществляется по нескольким направлениям (ФОП ДО п.26.5).