

ПРИНЯТА:
Педагогическим советом
детского сада «Зайчик»
с.Наташино
Протокол от 25.08.2023г. № 1



РАССМОТРЕНА:
Советом родителей
детского сада «Зайчик» с.Наташино
(Протокол от 28.08.2023г. № 1)

**АДАптированная образовательная
ПРОГРАММА
ДОшкольного образования для детей с
РАСстройством аутистического спектра**

**СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОГО БЮДЖЕТНОГО
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «НАТАШИНСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА»
САКСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ – ДЕТСКИЙ САД «ЗАЙЧИК»**

с.Наташино
2023г.

№ п/п	Содержание	Стр.
1	Целевой раздел	3
1.1	Пояснительная записка	3
1.1.1	Цели и задачи реализации Программы	4
1.1.2	Принципы и подходы к формированию Программы	5
1.1.3	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей с РАС	7
1.2	Планируемые результаты реализации Программы	17
1.2.1	Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС	18
1.3	Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе	21
1.4.	<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений</i>	23
2	Содержательный раздел	24
2.1	Описание образовательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях	24
2.2	Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС	36
2.3	Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся	37
2.4	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС в соответствии с образовательными областями	39
2.5	Рабочая программа воспитания	58
2.6	<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений</i>	89
3	Организационный раздел	90
3.1	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	90
3.2	Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС	90
3.3	Организация развивающей предметно-пространственной среды	91
3.4	Кадровые условия реализации Программы	92
3.5	Финансовые условия реализации Программы	92
3.6	Материально-технические условия реализации Программы	93
3.7	Режим и распорядок дня	94
3.8	Календарный план воспитательной работы	97
3.9.	<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений</i>	97
4.	Дополнительный раздел Программы.	98
4.1.	Краткая презентация Программы	98

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования структурного подразделения муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Наташинская средняя школа» Сакского района Республики Крым – детский сад «Зайчик» (далее – Программа, АОП) для обучающихся с расстройством аутистического спектра разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (далее – ФГОС ДО) и Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО).

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования структурного подразделения муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Наташинская средняя школа» Сакского района Республики Крым – детский сад «Зайчик» (далее – Детский сад «Зайчик» с.Наташино, Детский сад) разработана рабочей группой педагогических работников с привлечением родителей (законных представителей) воспитанников.

Срок освоения АОП – пять лет. Образовательная программа Детского сада «Зайчик» с.Наташино определяет обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений для детей от 2 лет 6 месяцев до прекращения образовательных отношений.

АОП Детского сада «Зайчик» с.Наташино разработана с учетом нормативно-правовых актов:

Федеральные документы

- Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями);

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 27.10.2020 № 32 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения»;

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

- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (с изменениями);

- Рекомендации по формированию инфраструктуры дошкольных образовательных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации образовательных программ дошкольного образования (от 13.02.2023 ТВ-413/03).

Региональные документы:

1. Закон Республики Крым «Об образовании в Республике Крым» от 06.07. 2015 № 131-ЗРК/2015

2. Региональная парциальная программа по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский венок» (авторы Мухоморина Л.Г., Кемилева Э.Ф., Тригуб Л.М., Феклистова Е.В.).

Основными нормативно – правовыми документами Детского сада «Зайчик» с.Наташино являются:

– Устав;

- Программа развития Детского сада «Зайчик» с.Наташино ;
- Иные локально-нормативные акты Детского сада «Зайчик» с.Наташино.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений (*далее по тексту выделена курсивом*). Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

Возраст	Обязательная часть	<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений</i>	Соотношение частей Программы, %
3-7 лет года	ФОП ДО – утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации №1028 от 25 ноября 2022г. Реализуется педагогическими работниками Детского сада во всех помещениях и на территории детского сада, со всеми детьми Детского сада.	<i>Парциальная программа «Цветные ладошки». И.А.Лыковой, дополняет образовательный процесс по художественно-эстетическому развитию детей 3-7 лет. Программа реализуется педагогическими кадрами на занятиях со всеми детьми данного возраста Детского сада.</i>	85/15
4-7 лет	ФОП ДО – утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации №1028 от 25 ноября 2022г. Реализуется педагогическими работниками детского сада во всех помещениях и на территории детского сада, со всеми детьми Детского сада.	<i>Парциальная программа «От звука к букве. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников как предпосылки обучения грамоте» Е. В. Колесникова. Программа дополняет образовательный процесс по речевому развитию детей 4-7 лет. Программа реализуется педагогическими кадрами на занятиях со всеми детьми данного возраста детского сада.</i>	85/15

Все части Программы являются взаимодополняющими и целесообразными с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

Программа может корректироваться в связи с изменениями:

- нормативно-правовой базы в сфере образования;
- образовательного запроса родителей Детского сада «Зайчик» с.Наташино;
- видовой структуры групп Детского сада «Зайчик» с.Наташино;
- возрастного контингента Детского сада «Зайчик» с.Наташино;
- появление новых традиций, акций в Детском саду «Зайчик» с.Наташино;
- выход новых программ.

Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации – русском (п. 1.9 ФГОС ДО).

1.1.1. Цели и задачи реализации Программы:

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

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми,

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

Задачи Программы:

- реализация содержания АОП ДО для обучающихся с РАС;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в т.ч. их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с РАС, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с РАС;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии ФГОС ДО 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 Детского сада) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество Детского сада с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательной организацией содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Специфические принципы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС:

1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой,

человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

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

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

симультанность восприятия;

трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

3. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и 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-аугостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

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

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

1.1.3.1. Географическое месторасположение

Климатические особенности.

При организации образовательного процесса учитываются климатические особенности региона. Республика Крым – Южная часть России. Основными чертами климата являются тёплая зима и сухое жаркое лето. Для нашего района характерен умеренный климат более мягкий на равнинной части и более влажный в горах. Непосредственно на побережье климат близок к средиземноморскому. Даже зимой средняя температура - плюсовая (на юге до +4С, на севере до +1С). Снежный покров устанавливается очень редко. Летом преобладает ясная, жаркая и маловетренная погода. Самым лучшим и комфортным сезоном считается осень, особенно так называемый «бархатный» сезон – с начала сентября до середины октября. Всё это способствует оздоровительно-физическому развитию, а также экологическому воспитанию

детей. В режим дня группы ежедневно включены бодрящая гимнастика, упражнения для профилактики плоскостопия, дыхательная гимнастика. В холодное время года пребывание детей на открытом воздухе составляет не менее 3 часов. В теплое время жизнедеятельность детей организуется на открытом воздухе.

Данные климатические условия позволяют проводить основную двигательную активность, а также решать ряд образовательных задач на прогулочных участках круглогодично.

Исходя из климатических особенностей региона, график образовательного процесса составляется в соответствии с выделением двух периодов:

1. холодный период: учебный год (сентябрь-май, составляется определенный режим дня и расписание занятий;

2. летний период (июнь-август, для которого составляется другой режим дня).

-с 01 июня по 31 августа, для этого периода характерно преобладание образовательной деятельности, осуществляемой во время прогулки организуемой педагогами на уличных участках, и самостоятельной деятельности детей по их интересам и инициативе. Занятия преимущественно проходят на уличном участке групп, и чаще всего проводятся в форме образовательного события или подготовки к нему, согласно годовому плану Детского сада.

1.1.3.2. Социальные условия и партнеры

Взаимодействие с социальными партнерами

Для реализации Программы Детского сада использует взаимодействие с социальными партнерами наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, медицинские, культурные, и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления образовательной деятельности.

Направление	Общественные организации, учреждения	Формы взаимодействия	Основание
Образование	МБОУ «Наташинская средняя школа»	Преемственность дошкольного и школьного образования. Помощь педагогов школы в планировании работы воспитателя с детьми подготовительной группы. Проведение консультаций, методическивстречи, обмен опытом Акции, Экскурсии в школу. флеш - mobs, досуги, развлечения, социальные проекты, наглядно – информационные и другие формы работы	Договор о взаимодействии
Культура	Д.К. (Дом культуры) с.Наташино	Коллективные посещения, литературные встречи, познавательные викторины, экскурсии.	По запросу

Детский сад строит связи с социумом на основе следующих принципов:

- учета запросов общественности,
- принятия политики детского сада социумом,
- сохранения имиджа учреждения в обществе,
- установления коммуникаций между детским садом и социумом.

Характеристика контингента обучающихся

Основной контингент воспитанников проживает в условиях села.

На каждого ребенка составляется индивидуальный образовательный маршрут.

Особенности психофизического развития детей с РАС

Основные диагностические признаки РАС - качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

Первазивный характер РАС проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются в срок, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20) до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя в целом они достоверно коррелируют.

Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составной сфере: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с её некоммуникативностью.

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

При аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается на взаимодействие с ребёнком, в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях фактически отсутствует. Следовательно, решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых образовательных областях становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный

уровень развития различается не только по общей оценке разных детей, но у каждого ребёнка уровень развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания может очень значительно различаться, и эти различия существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- ✓ в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- ✓ в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка;
- ✓ во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время не усваивать материал или усваивать его очень медленно, вслед за чем следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей несравнимо больший.

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

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

- ✓ на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения и отгормозить другие из-за того, что не срабатывает «закона силы» - и выбор становится затруднённым или невозможным);
- ✓ на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так провоцирует развитие пресыщения и негативизма);
- ✓ на определении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;

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

Память. У большинства детей с наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднен переход от декларативных форм памяти (прямое запоминание) к процедурным, когда фиксируется связь между явлениями.

Нарушения воображения (символизации), являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком, в дошкольном возрасте проявляются нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть при типичном развитии органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности.

Особенности развития эмоциональной сферы при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В.Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В.Лебединским, О.С.Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины действий, поступков, поведения и

существенно осложняет социальную адаптацию.

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

При общем типе нарушения психического развития дети с аутизмом имеют значительные индивидуальные различия. Вместе с тем, специалисты (О.С. Никольская и др.) считают, что среди типических случаев детского аутизма можно выделить детей с четырьмя основными моделями поведения, различающимися своими системными характеристиками. В рамках каждой из них формируется характерное единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм аутистической защиты и аутостимуляции, с другой. Эти модели отличает глубина и характер аутизма; активность, избирательность и целенаправленность ребенка в контактах с миром, возможности его произвольной организации, специфика «проблем поведения», доступность социальных контактов, уровень и формы развития психических функций (степень нарушения и искажения их развития).

Классификация детей с РАС по моделям поведения (по Никольской О.С.)

Первая группа детей с РАС. Дети не развивают 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.

Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этим детям можно мимоходом заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мучны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже 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 (такие случаи неоднократно зарегистрированы), 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.

Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении.

Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них. Вместе с тем, 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 мимолетного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Таким образом, так же как и обычные, эти глубоко аутичные дети вместе со взрослым оказываются способными к более активной организации поведения и к более активным способам тонизирования.

Существуют успешно проявившие себя методы установления и развития эмоционального контакта даже с такими глубоко аутичными детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми и 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.

Особенности поведения при обследовании: поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

Вторая группа детей с РАС. Она включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. 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 уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях — активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

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, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко 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 и т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, 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 эхολалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания может потребоваться конкретное знание того как сложился тот или иной штамп.

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, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложные как математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция 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.

Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются 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.

Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением.

Особенности поведения при обследовании: ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокойен, стереотипно прыснет, бежит по кругу, кружится и т.п. Речь эхολаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и

достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Третья группа детей с РАС. 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, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение формально можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успешности, переживания риска, неопределенности их полностью 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 и гарантированно может справиться.

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

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

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто 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, 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 сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Особенности поведения при обследовании: в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

Четвертая группа детей с РАС. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая 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, и 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 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 преимущественно 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.

Такие дети не развивают изоощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности - они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. И, если дети второй группы физически зависимы от них, то этот ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке. 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, рисовании, музыкальных занятиях.

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, 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 мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

По мнению специалистов, именно эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

Особенности поведения при обследовании: наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях — двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышенно раним, тормозим в контактах, не «считывает» эмоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений.

Таким образом, высокая неоднородность контингента детей требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, что полностью соответствует принципу вариативности образования:

- ✓ Необходима вариативность коррекционных подходов, направленная на смягчение (в идеале – снятие) проблем, обусловленных аутизмом, без чего невозможно эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО.
- ✓ Необходима вариативность в традиционном понимании как способность системы образования предоставить обучающимся разнообразные варианты образовательных траекторий с целью обеспечения максимально возможной степени самореализации.

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

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определенных подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с

аутизмом и им обусловленных. Поскольку в настоящее время нет патогенетически обоснованной классификации аутизма или классификации, учитывающей нарушения в основных сферах, существенных для образовательного процесса в дошкольном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5, в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции).

Классификация детей с РАС по тяжести расстройств и степени необходимой поддержки.

Наиболее тяжёлый третий уровень – потребность в очень существенной поддержке. Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные/повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Отмечается сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке. Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействиях даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные/повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке. Без поддержки недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям. Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. В дошкольном возрасте значительно реже отмечается снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами. Несмотря на то, что эта классификация даёт частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих. Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей и непрерывность перехода к одному из вариантов АОП начального общего образования обучающихся с РАС.

1.2. Планируемые результаты реализации программы

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

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

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики

развития ребенка с РАС.

Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования за счет обеспечения равных стартовых возможностей на начальных этапах обучения в общеобразовательной организации.

1.2.1. Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми раннего и дошкольного возраста 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 ФГОС ДО результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

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

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);
- 8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- 9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- 10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- 11) завершает задание и убирает материал;
- 12) выполняет по подражанию до десяти движений;
- 13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- 14) надевает кольца на стержень;
- 15) составляет деревянный пазл из трех частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издается звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;
- 19) строит башню из трех кубиков;
- 20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- 21) стучит игрушечным молотком по колышкам;
- 22) соединяет крупные части конструктора;
- 23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;

- 24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- 25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- 26) следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8 - 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребенка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- 30) "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застежек) и вешает на крючок;
- 34) уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- 36) понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимание основных цветов ("дай желтый" (зеленый, синий));
- 42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- 43) продельывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трех и более картинок в правильном порядке;
- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- 47) моет руки с помощью педагогического работника;
- 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- 49) преодолевает избирательность в еде (частично).

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

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;

- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает "большой - маленький", "один - много";
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приема пищи.

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

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трехсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 10) знает основные цвета и геометрические формы;
- 11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- 12) может писать по обводке;
- 13) различает "выше - ниже", "шире - уже";
- 14) есть прямой счет до 10;
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 16) выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников;
- 17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);

- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);
- 7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма букв);
- 13) складывает и вычитает в пределах 5 - 10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Детским садом «Зайчик» с.Наташино по АОП ДО для детей с РАС, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

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

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная АОП ДО детей с РАС, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых детским садом, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические и т. д.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности детского сада на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения АОП ДО детей с РАС. Целевые ориентиры, представленные в АОП ДО детей с РАС:

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

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно

варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с РАС с учетом сенситивных периодов в развитии. Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры образовательной программы Детского сада, реализуемой с участием детей с ОВЗ, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

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

АОП ДО детей с РАС предоставляет право детского сада самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики.

В соответствии с ФГОС ДО и принципами АОП ДО детей с РАС оценка качества образовательной деятельности по программе:

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с РАС в условиях современного постиндустриального общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей с РАС;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации для педагогов детского сада в соответствии:
 - ✓ с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,
 - ✓ разнообразием вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды,
 - ✓ разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для детей с РАС на уровне детского сада, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Система оценки качества реализации АОП ДО детей с РАС на уровне детского сада обеспечивает участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполняет свою основную задачу – обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями ФГОС ДО.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- ✓ диагностика развития ребенка дошкольного возраста с РАС, используемая как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с РАС по АОП;
- ✓ внутренняя оценка, самооценка детского сада;
- ✓ внешняя оценка детского сада, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне детского сада система оценки качества реализации АОП ДО детей с РАС

решает задачи:

- ✓ повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- ✓ реализации требований ФГОС ДО к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- ✓ обеспечения объективной экспертизы деятельности детского сада в процессе оценки качества АОП ДО детей с РАС;
- ✓ задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самого детского сада;
- ✓ создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в детском саду является оценка качества психолого-педагогических условий реализации АОП ДО, и именно психолого- педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне детского сада. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО посредством экспертизы условий реализации АОП. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с РАС, его семья и педагогический коллектив детского сада.

Система оценки качества предоставляет педагогам и администрации детского сада материал для рефлексии своей деятельности и для серьезной работы над АОП, которую они реализуют. Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для изменений основной образовательной программы, корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют также семьи воспитанников и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности, предоставляя обратную связь о качестве образовательных процессов детского сада.

Система оценки качества дошкольного образования:

- ✓ должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации АОП ДО в дошкольном образовательном учреждении в пяти образовательных областях, определенных ФГОС ДО;
- ✓ учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- ✓ исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы детского сада;
- ✓ исключает унификацию и поддерживает вариативность программ, форм и методов дошкольного образования;
- ✓ способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогов, общества и государства;
- ✓ включает как оценку педагогами детского сада собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- ✓ использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в детском саду, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

1.4. Часть, формируемая участниками образовательного процесса

Подробно данный раздел Программы описан в ОП ДО Детского сада «Зайчик» с.Наташино.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

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

Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы приводится с учетом психофизических, возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников с РАС, специфики их образовательных потребностей 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 многообразия конкретных социокультурных, географических, климатических условий реализации Программы, возраста обучающихся с РАС, состава групп, особенностей и интересов обучающихся, запросов родителей (законных представителей).

Примером вариативных форм, способов, методов образовательной деятельности являются такие формы, как: образовательные ситуации, предлагаемые для группы обучающихся, исходя из особенностей их психофизического и речевого развития (занятия), различные виды игр и игровых ситуаций, в т.ч. сюжетно-ролевая игра, театрализованная игра, дидактическая и подвижная игра, в т.ч., 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.

Любые формы, способы, методы и средства реализации Программы осуществляются с учетом базовых принципов ФГОС ДО.

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

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

2.1.1. На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС социально-коммуникативное развитие 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. 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. 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 приспособлять 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. 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. 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.

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС

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

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

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

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

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

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

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

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

- ✓ следует развивать потребность в общении;
- ✓ развивать адекватные возможностям ребенка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);
- ✓ учить понимать фронтальные инструкции;

- ✓ устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;
- ✓ соблюдать регламент поведения в школе.

Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе:

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

- ✓ выдерживать урок продолжительностью 30 - 40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- ✓ спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учетом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);
- ✓ правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- ✓ уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

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

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

- ✓ индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);
- ✓ обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребенка ничего не отвлекло от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- ✓ продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребенка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учетом действующих санитарных правил;
- ✓ обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;
- ✓ следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;
- ✓ начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых

- ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- ✓ с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
 - ✓ по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
 - ✓ в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

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

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжелыми и осложненными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5 - 6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

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

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

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

4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания

слов в рамках так называемого "глобального чтения", для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать свое желание, согласие или несогласие с ситуацией).

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

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

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

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо еще раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

11. При обучении чтению обучающихся с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребенка, в этом случае разрыв между техникой чтения и

осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.

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

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

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

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

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

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

4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречается у обучающихся с аутизмом значительные

трудности: часто кончик ручки направлен "от ребенка", отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки "любой ценой" не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ✓ первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";
- ✓ вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "и", "й", "ц", "ш", "щ", "г", "п", "т", "н", "ч", "ь", "ъ", "ы";
- ✓ третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "л", "м", "я";
- ✓ четвертая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх" со смещением начальной точки ("петлеобразное движение"): "е", "е";
- ✓ пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";
- ✓ шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: "р", "ф", "у", "д", "з";
- ✓ седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

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

- ✓ Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение "С", "О".
- ✓ Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "И", "Й", "Ц", "Ш", "Щ".
- ✓ Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз" с "шапочкой" (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): "Г", "Р", "П", "Т", "Б".
- ✓ Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "Л", "А", "М", "Я".
- ✓ Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Е", "З".
- ✓ Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: "У", "Ч", "Ф".
- ✓ Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений "В", "Д", "Н", "Ю", "К", "Э", "Х", "Ж".

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

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

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

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

1. Детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке;

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

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

- ✓ трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;
- ✓ фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС

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

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

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

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

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

4. Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в Детском саду 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 педагогические работники 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 педагогические работники 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.

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

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 подготовленно 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 Организации, 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 Организации, 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 Организации, 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.

2.4. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС

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 Организации с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

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

Развитие эмоциональной сферы

Установление эмоционального контакта с аутичным 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"
- ✓ "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 наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);
- ✓ формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

Восприятие вкуса:

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

Восприятие запаха:

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

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

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

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

Одним из важнейших критериев при выборе и (или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития 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 представителей), педагогическом работнике;
- ✓ формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- ✓ создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- ✓ формировать навыки активного внимания;
- ✓ формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- ✓ вызывание 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 (активными движениями, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- ✓ формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- ✓ совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

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.
- ✓ 46.5.2. 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 выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);

- ✓ учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;
- ✓ стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника для получения желаемого предмета;
- ✓ учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- ✓ стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- ✓ учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- ✓ создавать условия для развития активных вокализаций;
- ✓ стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- ✓ создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- ✓ учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;
- ✓ побуждать к звукоподражанию;
- ✓ создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");
- ✓ учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

В возрасте до 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

Организации. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- 1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- 3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую";
- 4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- 5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- 6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- 7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- 8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-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, перекладывать 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.

Общезначимое развитие:

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

Подвижные игры.

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

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

Плавание.

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

Основные задачи подраздела:

- 1) создавать условия для положительного отношения к воде;
- 2) учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн;
- 3) окунаться спокойно в воду;
- 4) учить удерживаться в воде на руках педагогического работника;
- 5) формировать у обучающихся интерес к движениям в воде;
- 6) выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию;
- 7) создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке педагогического работника.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

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

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, Мария 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, причесываешься)?"
- 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 Организации. Однако ведущим направлением формирования предпосылок интеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

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 Организации:

✓ обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

✓ смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

✓ создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;

✓ возможность взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

✓ возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

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.

2.5. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.

1.1. Цель и задачи воспитания

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

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

1.1.2. Общие задачи воспитания в Детском саду

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

Задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (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.

1.2 Направления воспитания

1.2.1. Патриотическое воспитание

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

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

ответственности, ощущения принадлежности к своему народу.

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

Работа по патриотическому воспитанию предполагает: формирование «патриотизма наследника», испытывающего чувство гордости за наследие своих предков (предполагает приобщение детей к истории, культуре и традициям нашего народа: отношение к труду, семье, стране и вере); «патриотизма защитника», стремящегося сохранить это наследие (предполагает развитие у детей готовности преодолевать трудности ради своей семьи, малой родины);

«патриотизма созидателя и творца», устремленного в будущее, уверенного в благополучии и процветании своей Родины (предполагает конкретные каждодневные дела, направленные, например, на поддержание чистоты и порядка, опрятности и аккуратности, а в дальнейшем - на развитие всего своего населенного пункта, района, края, Отчизны в целом).

1.2.2. Социальное воспитание

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

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

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

Важной составляющей социального воспитания является освоение ребёнком моральных ценностей, формирование у него нравственных качеств и идеалов, способности жить в соответствии с моральными принципами и нормами и воплощать их в своем поведении. Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство - уважение к человеку, к законам человеческого общества. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребёнком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений, формированием навыка культурного поведения.

1.2.3. Познавательное воспитание

Цель познавательного воспитания - формирование ценности познания. Ценность - познание лежит в основе познавательного воспитания.

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

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

1.2.4. Физическое и оздоровительное направление воспитания

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

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

Физическое и оздоровительное воспитание основано на идее охраны и укрепления

здоровья детей, становления осознанного отношения к жизни как основоположной ценности и здоровью как совокупности физического, духовного и социального благополучия человека.

1.2.5. Трудовое воспитание

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

Ценность - труд лежит в основе трудового направления воспитания.

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

1.2.6. Этико-эстетическое воспитание

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

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

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

1.3. Принципы воспитания

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Целевые ориентиры воспитания

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

Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

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

1.4.1. 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.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической

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

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с 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. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Уклад Детского сада

Основные характеристики уклада Детского сада	Содержание
Цель и смысл деятельности Детского сада, его миссия	Цель деятельности Детского сада – осуществление образовательной деятельности по реализации образовательных программ дошкольного образования.
	Предметом деятельности Детского сада является формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Смысл деятельности Детского сада, мы видим в создании условий для всестороннего развития детей их успешной позитивной социализации. Миссия Детского сада - обеспечение прав ребенка на воспитание и образование, создание условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка, обеспечение права семьи на оказание ей помощи в воспитании и образовании детей дошкольного возраста на основе реализации комплекса мер оздоровительного, развивающего характера и усвоения детьми обязательного образовательного минимума.

<p>Принципы жизни и воспитания в Детском саду</p>	<p>Процесс воспитания в Детском саду основывается на общепедагогических принципах (ФГОС ДО Раздел I, пункт 1.2.).</p> <p>Система отношений в Детском саду выстроена на <u>принципах</u> уважения, доверия, принятия ребенка таким, какой он есть. Считаем важными:</p> <ul style="list-style-type: none"> - принцип следования нравственному примеру и воспитание через призму безопасности и безопасного поведения, т.е. защищенность интересов личности от внутренних и внешних угроз. Пример - как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к открытому внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексивность, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни; - принцип совместной деятельности ребенка и взрослого, на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения, принципа открытости дошкольного учреждения.
<p>Образ Детского сада, его особенности, символика, внешний имидж</p>	<p>Детский сад «Зайчик» с.Наташино располагался в здании МБОУ «Наташинская средняя школа» в приспособленных помещениях, где функционирует 2 группы.</p> <p>Территория Детского сада по периметру ограждена забором, также по периметру посажена полоса зелёных насаждений.</p> <p>Детский сад имеет самостоятельный вход (выход) для детей.</p> <p>Детский сад «Зайчик» с.Наташино расположен в экологически благоприятном микрорайоне: рядом расположен жилой массив, ФАП, церковь, парковая зона.</p> <p>Планы взаимодействия Детского сада с различными учреждениями разработаны с учетом доступности, соответствия возрастным возможностям детей и эмоциональной насыщенности.</p> <p>Сотрудничество коллектива детского сада с МБОУ «Наташинская средняя школа» обеспечивает преемственность и непрерывность в организации воспитательной работы между дошкольным и начальным звеном образования. Для воспитанников Детского сада организуются экскурсии в школу, участие в совместных конкурсах и мероприятиях. Для развития у детей целостного представления об окружающем мире, усвоения социальных ценностей, формирования личностной культуры организуется совместная деятельность с Наташинским домом культуры. Сохранять, укреплять духовно-нравственное здоровье семьи, приобщать к нравственным ценностям православной культуры позволяет обеспечить взаимодействие с церковью.</p> <p>В центре села Наташино оборудован памятник односельчанам, погибшим в годы Великой Отечественной Войны.</p> <p>Внешними проявлениями уникальности нашего Детского сада является внешняя атрибутика: эмблема Детского сада (логотип «Зайчик») - использование логотипа на официальном сайте учреждения. Внешний облик помещений Детского сада эстетически привлекателен и соответствует целям образования: каждое групповое помещение имеет своё индивидуальное оформление, учитывая ее название.</p> <p>Учитывая, что Сакский район, Республика Крым - многонациональный регион, в котором живут представители разных</p>

	<p>национальностей, нами осуществляется патриотическое воспитание детей, знакомство их с культурными и национальными традициями народов, населяющих Крым.</p>
<p>Отношения к воспитанникам, их родителям (законным представителям), сотрудникам и партнерам Детского сада</p>	<p>Уклад, в качестве установившегося порядка жизни Детского сада «Зайчик» с.Наташино, определяет мировосприятие, гармонизацию интересов и возможностей совместной деятельности детских, взрослых и детско-взрослых общностей. Через создание данных общностей и на основе уклада Детского сада, который задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, строится отношение к воспитанникам, родителям, сотрудникам и партнерам Детского сада.</p> <p>Отношение к воспитанникам в рамках детско-взрослой общности педагоги выстраивают на основе важного принципа дошкольного образования – признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. Предоставляют воспитанникам право выбора, поддерживают детскую инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности, реализуют педагогические технологии для успешной социализации воспитанников и развития у них коммуникативных навыков.</p> <p>В рамках детских общностей педагоги учат детей относиться друг к другу с уважением. Поддерживают детские инициативы, учат детей сопереживать, общаться, проявлять дружелюбие, сотрудничать, соблюдать правила, проявлять активную личностную позицию, бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей. Воспитывают в детях уважительное отношение к родителям, педагогам и другим взрослым людям.</p> <p>Отношение к родителям (законным представителям) воспитанников строится на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения Детского сада и приоритета семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка. В процессе воспитательной работы педколлектив Детского сада «Зайчик» с.Наташино реализует различные виды и формы сотрудничества.</p> <p>Отношение к сотрудникам и партнерам строится на основе принципов открытости и кодекса нормы профессиональной этики и поведения. С целью реализации воспитательного потенциала Детский сад «Зайчик» с.Наташино организует работу по повышению профессионально-личностных компетенций сотрудников Детского сада, взаимодействует с социальными партнерами.</p>

<p>Ключевые правила Детского сада</p>	<p>Воспитатель соблюдает кодекс нормы профессиональной этики и поведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – педагог всегда выходит навстречу родителям и приветствует родителей и детей первым; – улыбка – всегда обязательная часть приветствия; – педагог описывает события и ситуации, но не даёт им оценки; - педагог не обвиняет родителей и не возлагает на них ответственность за поведение детей в детском саду; – тон общения ровный и дружелюбный, исключается повышение голоса; – уважительное отношение к личности воспитанника; – умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему; – умение видеть и слышать воспитанника, сопереживать ему; – уравновешенность и самообладание, выдержка в отношениях с детьми; – умение быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников; – умение сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми; – умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам; – знание возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников; – соответствие внешнего вида статусу воспитателя детского сада. <p>Ключевые правила Детского сада:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Правила внутреннего распорядка воспитанников Детского сада; - «Кодекс этики и служебного поведения работников» и др. <p>https://natashino.krymschool.ru/upload/rksc1888_new/files/25/16/251687efa1e41792deed786b224737c6.pdf</p>
<p>Традиции и ритуалы, обычаи, нормы этикета в Детском саду</p>	<p>Ритуал – установленный порядок действий.</p> <p>Традиция – то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений.</p> <p>Мероприятия в рамках календарного плана воспитательной работы - событийные общесадовские мероприятия, в которых участвуют дети всех возрастных групп (праздник мам, пап, социальные акции, малые спортивные игры), совместные детско-взрослые проекты. Годовой круг праздников: государственные, традиционные праздники культуры. Тематические дни и недели: здоровья, Неделя безопасности, Неделя психологии и др. социальные акции.</p> <p>Большое внимание уделяем празднованию Дня Победы, используя традиции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Бессмертный полк; - Георгиевская ленточка - Окна Победы. <p>Также проводим акции настоящего времени: Подарок солдату (тесно с родительской общностью).</p> <p>Экологические акции по формированию ценности Природа (сбор макулатуры); «Эколята-дошколята».</p> <p>На уровне группы поддерживаем традиции:</p> <p><u>Ежедневные традиции:</u> воспитатель лично встречает родителей и каждого ребенка. Здоровается с ними. Выражает радость по поводу</p>

того, что они пришли. С приходом последнего ребенка воспитатель приветствует всех детей (проводится *утренний круг*).

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: *Поздравление именинников*. В каждой группе принято поздравлять именинников. Организуются музыкальные поздравления, пожелания и подарки от детей. Цель- традиция носит воспитательный характер: учат детей находить хорошее в каждом человеке, подбирать (изготавливать) подарки, дарить и принимать их. Благодаря этой традиции дети учатся принимать и занимать гостей, усваивают правила этикета.

«Выставки». В нашем детском саду работают творческие, веселые и неординарные педагоги, поэтому мы постоянно устраиваем тематические выставки. Выставки любят дети, а родители не только бывают на экскурсиях, но и активно участвуют в подготовке экспозиций. Посещают их наши воспитанники, их родители, школьники.

Праздники 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.

Ежегодно проводятся мероприятия, посвященные:

- окружающей природе: акция «Покормим птиц», «Эколята – дружные ребята»;
- традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям: «Новый год», «День матери», «День отца», «День семьи», «8 Марта»;
- наиболее важным профессиям: «День воспитателя и всех работников детского сада»

Новоселье групп. В группах отмечается каждый раз, когда в группу набирают новых детей или дети переходят в другую групповую ячейку. С давних времен у многих народов сложилась традиция отмечать переезд на новое местожительство новосельем. Это светлый и радостный праздник не только для тех, кто переехал на новое место, но и для их друзей. На новоселье дети знакомятся с правилами группы, воспитатели рассказывают о том, что есть в группе, чем они будут заниматься в детском саду, кто работает в нашем учреждении.

Цель: Все это помогает детям быстрее и легче адаптироваться в новых условиях.

Дополнительным воспитательным ресурсом по приобщению дошкольников к истории и культуре своей Отчизны и своего родного

	<p>края являются музеем, созданный на базе МБОУ. Музейная педагогика рассматривается нами как ценность, обладающая исторической и художественной значимостью.</p>
<p>Особенности ППС, отражающие образ и ценности Детского сада, учитывающие социокультурный контекст, внешнюю социальную и культурную среду Детского сада (учитывает этнокультурные, профессиональные и региональные особенности)</p>	
<p>Отражение ценностей в ППС: Ценности Жизнь, Красота, Милосердие, Добро, Дружба, Сотрудничество реализуются и взаимопроникают во все нижеперечисленные ценности жизни дошкольника.</p>	
<p>Родина: Государственные символы Российской Федерации, Республики Крым. Фото первых лиц Российской Федерации, Республики Крым. Папки-передвижки «День России», «День флага».</p> <p>Карты (путешествий по России, Крыму). Патриотические центры. Стенды по краеведению, военных профессиях. Художественная литература с региональным компонентом. Самиздатовские сборники. Народные костюмы, изделия народных промыслов.</p> <p>Семья: Фотоколлажи «Семья». Выставки творческих работ. Творческие совместные поделки. Информационные центры для родителей. Тематические экспозиции к праздничным датам о семье (День матери, День отца, День пожилого человека Семейный стол и игра, хобби семьи. Семейные альбомы, родословные, семейные гербы и др.</p> <p>Труд: Центры дежурства. Национальные мастерские.</p> <p>Культура: Визуализация правил поведения в Детском саду. Народные костюмы, изделия народных промыслов. Выстраивание социокультурного пространства в коридоре детского сада. Центры театральной и музыкальной деятельности. Костюмерная. Музыкальный зал.</p> <p>Познание: Центр познавательно-исследовательской деятельности. Тематические центры по ПДД. Центр уединения.</p> <p>Природа: Макеты природных зон (пустыня, степь, лес и другие). Таблицы лекарственных растений, приборы для наблюдений за природными явлениями, живыми и неживыми объектами, самостоятельному экспериментированию, наблюдению и другим способам деятельности для познания свойств объектов неживой природы (воды, воздуха, песка, глины, почвы, камней и других), водных ресурсов (моря, океаны, озера, реки, водопады).</p>	

**Социокультурный
контекст, внешняя
социальная и
культурная среда
Детского сада**

Социальная и культурная среда, в которой обучающиеся растут и живут. В основе социокультурного развития лежит становление отношения личности к Родине, обществу, коллективу, людям, труду, своим обязанностям, что предполагает развитие качеств патриотизма, толерантности, уважения и товарищества.

При организации социокультурного контекста в детском сообществе, педагоги детского сада определяют единые для всех детей правила, созданные с участием детей, со-существования детского общества, включающие взаимную доброжелательность и внимание друг к другу, готовность прийти на помощь, поддержать.

Коллектив Детского сада осуществляет развивающее взаимодействие с детьми, основанное на современных педагогических позициях:

«Давай сделаем это вместе», «Посмотри, как я это делаю», «Научи меня, помоги мне сделать это». Сочетают совместную с ребенком деятельность (игры, труд, наблюдения и пр.) и самостоятельную деятельность детей, ежедневно планируют воспитательные ситуации, обогащающие практический социальный опыт детей, эмоции и представления о мире.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение в Детском саду социального партнерства с различными социальными институтами поселка.

При реализации Программы коллектив Детского сада принимает во внимание социально-исторические события региона, многонациональный состав населения Республики Крым, Сакского района, родного поселка, их быт, культуру и традиции, а также климатически условия региона, с учетом контингента воспитанников, их индивидуальных и возрастных особенностей, социального заказа родителей (законных представителей) обучающихся, социальный состав семей, их национальные особенности. Большую роль в воспитании детей, укреплении коллектива взрослых и детей принадлежат сложившимся традициям группы и детского сада в целом.

2.2. Воспитывающая среда

Условия воспитывающей среды	Образовательные модели (проекты) осуществления условий
Условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям, себе	<p>От 2,6 до 4 лет <u>Задачи:</u> Способствовать установлению доброжелательных отношений между детьми, лучше узнать друг друга, налаживать контакты, основываясь на общих интересах к действиям с предпочитаемыми игрушками, предметами и возникающей взаимной симпатии. Развивать эмоциональную отзывчивость на состояние сверстников и доверие к воспитателю.</p> <p><u>Методы:</u> непосредственное участие воспитателя в детских играх, общении. Обязательным условием является ежедневное общение с каждым ребенком индивидуально или в маленькой подгруппе, давать детям ощущение единой дружной семьи, радости общения со сверстниками и взрослыми в детском саду.</p> <p>Веселые хороводные и имитационные игры, игры с сюжетными и заводными игрушками в утренние часы поднимают настроение, сближают детей. Дети учатся вступать в общение с воспитателем через игровой персонаж. Играют со сверстниками парами, <u>элементарно договариваясь о совместных действиях:</u> «Давай катать машинки» или «Давай кидать мяч». Дружеские отношения часто сменяются конфликтами, попытками завладеть игрушками других детей. Воспитатель привлекает детей к участию в разрешении проблемно-игровых ситуаций «Поможем куклам помириться». В дидактических играх дети отбирают картинки, изображающие добрые поступки детей, выражают к ним свое отношение.</p> <p><u>С 3,5 лет</u> воспитатель побуждает детей откликаться на <u>предложение участвовать в общем деле:</u> сделаем подарок маме, соберем коллекцию (картинки, камешки, ракушки и т. п.). <u>Дети учатся самостоятельно договариваться со сверстниками о выполнении знакомых игровых действий в общем игровом сюжете:</u> «Я буду лечить, приносите своих больных». В играх-имитациях объединяются, отражая характерные действия.</p> <p>От 4 до 5 лет <u>Задачи:</u> Воспитывать доброжелательное отношение к взрослым и детям: быть приветливым, проявлять интерес к действиям и поступкам людей, желание по примеру воспитателя помочь, порадовать окружающих. Понимать ярко выраженные эмоциональные состояния, правильно реагировать, учиться сдерживать отрицательные эмоции и действия. Развивать стремление к совместным играм в паре или небольшой подгруппе.</p> <p>В этом возрасте основной путь – в постоянном практическом приучении детей к культуре поведения и доброжелательном отношении к людям.</p>

Методы: организация развивающих практических и игровых ситуаций, обеспечивающих накопление личного опыта. Организация образных игр-имитаций, игр-драматизаций, театрализованных этюдов, на темы любимых сказок – «Колобок», «Репка», «Гуси-лебеди», «Кот, петух и лиса», сюжетно-ролевых, режиссерских и дидактических игр. В каждом образовательном моменте детской жизни воспитатель использует все возможности для обогащения **социально-нравственных представлений** (что такое хорошо и что такое плохо, гуманных чувств и культуры поведения каждого ребенка. Дети нуждаются в постоянной помощи для установления игрового взаимодействия, не всегда могут вникнуть в общий замысел, вступают в конфликты, затрудняются в согласовании игровых действий. Воспитатель побуждает детей к ведению ролевых диалогов в начале года в совместной игре с ним, а затем со сверстниками.

От 5 до 6 лет

Задачи: воспитание дружеских **взаимоотношений со сверстниками**, заботливое **отношение к малышам**, умение сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения, если они приносят неудобство окружающим. Развивать положительную самооценку, уверенность в себе, чувство собственного достоинства.

Методы: совместные сюжетно-игровые и театрализованные игры, сюжетно-дидактические игры и игры с **правилами социального содержания**, проблемно-практические и проблемно-игровые ситуации, общение воспитателя с детьми на **социально-нравственные темы**, сотрудничество детей в совместной деятельности гуманистической направленности («Поможем птицам пережить холодную зиму», «Наведем заболевшего друга»).

Воспитатель учит детей **формулировать** собственную точку зрения, выяснять точку зрения своего партнера по игре, сравнивать их и согласовывать при помощи аргументации. Способствует самостоятельно или с небольшой помощью согласовывать общий игровой замысел с использованием разнообразных способов (считалки, жребия, договора по желанию, устанавливает договоренности о развитии сюжета и выборе ролей по ходу игры.

От 6 до 7 лет

Задача воспитателя увлечь детей играми с готовым содержанием и **правилами**. Эти игры постоянно используются на занятиях, а также ежедневно с отдельными детьми в целях развития их памяти, внимания, самоконтроля и воображения. В них дети соблюдают очередность, следят, чтобы правила соблюдались всеми играющими, контролируют себя, добиваются выигрыша и первенства.

Игры способствуют развитию детского "эмоционального интеллекта" и помогают взрослому создавать в группе детей дружескую атмосферу взаимопомощи, доверия, доброжелательного и открытого общения детей друг с другом и со взрослыми людьми, облегчая тем самым процесс совместного обучения.

Игры-приветствия могут использоваться в часы утреннего приема, или как начальная часть структуры построения занятия. Основная их цель — **формирование позитивного настроения, доброжелательного отношения** детей друг к другу и к педагогу,

	<p>создание теплой дружеской атмосферы в группе, пробуждение чувства защищенности и уверенности ребёнка в том, что в детском саду его любят и ждут.</p> <p>«Доброе утро!»: развивать у детей понимание себя и других.</p> <p>Продолжать знакомить с понятием «настроение» и формами его проявления.</p>
<p>Условия для обретения ребёнком первичного опыта деятельности и поступка в соответствии с традиционными ценностями российского общества;</p>	<p>Создание проблемно-речевых ситуаций, проведение ролевых и коммуникативных игр, чтение стихотворений и сказок, опыты, знакомство с мирилками, драматизации, пересказ любимого мультика друзьям и взрослым, телесно-ориентированные упражнения, коллективные развивающие игры, совместная творческая деятельность</p> <p>Поддержание у детей желания помогать малышам безопасно вести себя в помещении и на прогулке, бережно относиться к ним.</p> <p>Воспитание привычки к доступному для ребенка напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи.</p> <p>Приучение ребенка к поддержанию элементарного порядка в окружающей обстановке, поощрение трудолюбия при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.</p>
<p>Условия для становления самостоятельности, инициативности и творческого взаимодействия в разных детско-взрослых и детско-детских общностях, включая разновозрастное детское сообщество</p>	<p>Игры на свободную тему.</p> <p>Обучение детей планированию своей деятельности, то есть умению определять цель деятельности и предвидеть результат.</p> <p>Поддержка детской активности, исследовательского интереса и любопытства.</p> <p>Одним из видов детских общностей являются <u>разновозрастные</u> детские общности. 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.</p> <p>Отношения с младшими - это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности. Организация жизнедеятельности детей дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования.</p> <p>Для эффективного формирования детского сообщества, в детском саду, соблюдаются ряд педагогических условий:</p> <ul style="list-style-type: none"> организация педагогом интересной и содержательной жизни в группе; основное место в организации детского сообщества принадлежит игровой деятельности детей; педагог способствует осуществлению детьми собственного выбора партнеров по интересам; изменение педагогом структуры группового общения и дистанции общающихся; организация коллективного и совместного труда; участие детей в подготовке и проведении различных праздников и развлечений.

	Таким образом, при целенаправленном руководстве воспитателя происходит формирование детского сообщества, устойчивых дружеских взаимоотношений, способствующих внутренней общности детей.
--	--

Все пространство Детского сада организовано и нацелено на воспитание в ребенке эстетических чувств посредством наглядного восприятия ярких красок разнообразной цветовой палитры приемной, увлекая в радостный мир детства. Воспитательная функция окружающего пространства сада проявляется и на стенах образовательной организации, и в групповых ячейках. Здесь и стены «говорят» с детьми и повествуют им о том, как разнообразен мир искусства. «Волшебные» слова всплывают на каждом шагу на ступеньках нашей лестницы. Попав в наш сад, легко сориентироваться, где находятся группы. Таким образом, активизируются зрительные анализаторы.

2.3. Общности Детского сада:

В Детском саду выделяются следующие общности:

- ✓ Профессиональное сообщество;
- ✓ Профессионально-родительское сообщество;
- ✓ Детско-взрослая общность

профессиональное сообщества	профессионально-родительское сообщества	детско-взрослой общности
Ценности и цели:		
<p>- цель: взаимодействие на профессиональные темы, постоянный обмен знаниями, который обеспечивает личный и профессиональный рост.</p> <p>- ценности:</p> <p>1. общегуманистические социальные ценности (гражданственность, любовь к людям, интеллигентность, духовность)</p> <p>2. профессиональная идентичность с профессиональной общностью на основе принятия им содержательных аспектов деятельности по формированию и развитию личности ребенка и требований к их выполнению, а также сложившихся профессиональных норм и правил, стиля мышления, образцов социального поведения;</p>	<p>- цель: объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в Детском саду, включение родителей в образовательный процесс.</p> <p>- ценности:</p> <p>1. уважение друг к другу;</p> <p>2. здоровьесбережение и безопасность детей;</p> <p>3. создание единого пространства для воспитания ребенка.</p>	<p>- цель: создание общего пространства взаимоуважения, отзывчивости, щедрости, доброжелательности, общения.</p> <p>ценности:</p> <p>сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.</p>

Особенности организации общностей и их роль в процессе воспитания детей		
<p>В Детском саду существуют:</p> <ul style="list-style-type: none"> - педагогический совет, - творческие и рабочие группы, - Психолого-педагогический консилиум; - Наставничество. <p>все сообщества формируются с учетом необходимости обеспечения образовательного процесса, а так же на основе собственных интересов и инициатив;</p> <p>- роль в процессе: педагоги, а также другие сотрудники, являются примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - в Детском саду существуют: - Совет родителей Детского сада, - родительские комитеты групп, - Попечительский совет; <p>- роль в процессе: совместное обсуждение воспитывающими взрослыми особенностей ребенка и дальнейшее создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.</p> <p>Педагоги, выстраивая работу с семьями воспитанников, традиционно используют:</p> <ul style="list-style-type: none"> - фотоотчет в социальных сетях и на сайте МБОУ (деятельность детей в течение дня); - видео-поздравление на праздники в социальных сетях; - оформление стенгазет к праздникам. 	<p>в Детском саду существует объединение Юные эколоята.</p> <p>общность формируется на основе собственных интересов и инициатив;</p> <p>- роль в процессе: детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.</p>
Особенности обеспечения возможности разновозрастного взаимодействия детей		
<p>Важным является взаимопомощь старших детей младшим во время проведения общих мероприятий и на прогулочных участках, в повседневной жизни. Отношения с младшими - это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.</p>		

2.4. Задачи воспитания в образовательных областях

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

Соотношение образовательных областей и направлений воспитания

№ п/п	Образовательная область	Направление воспитания
1	Социально-коммуникативное развитие	Патриотическое, социальное, трудовое
2	Познавательное развитие	Познавательное, патриотическое
3	Речевое развитие	Социальное, эстетическое
4	Художественно-эстетическое развитие	Эстетическое
5	Физическое развитие	Физическое, оздоровительное

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

Это предполагает решение задач нескольких направлений воспитания:

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

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

Это предполагает:

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

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

Это предполагает:

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

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

Это предполагает:

- воспитание эстетических чувств (удивления, радости, восхищения, любви) к различным объектам и явлениям окружающего мира (природного, бытового, социокультурного), к произведениям разных видов, жанров и стилей искусства (в соответствии с возрастными особенностями);
- приобщение к традициям и великому культурному наследию российского народа,

шедеврам мировой художественной культуры с целью раскрытия ценностей «Красота», «Природа», «Культура»;

- становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего мира и внутреннего мира ребёнка;
- формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми;
- создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребёнка с учётом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими людьми (детьми и взрослыми).

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

Это предполагает:

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

2.5. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

2.5.1. Патриотическое воспитание

Ценности: Родина, природа.

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

Задачи:

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

Содержание деятельности

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

Ее содержание определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

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

Виды и формы деятельности:

- ознакомление детей с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;
- организация коллективных творческих проектов, направленных на приобщение детей к

российским общенациональным традициям;

- организация экскурсий, соревнований, праздников, викторин, выставок и пр.;
- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека;

2.5.2. Социальное воспитание

Ценности: семья, дружба, человек и сотрудничество.

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

Задачи:

- формирование у детей представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы;
- анализ поступков самих детей в группе в различных ситуациях;
- формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила;
- развитие способности поставить себя на место другого как проявление личностной зрелости и преодоление детского эгоизма.

Содержание деятельности

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

Формирование правильного ценностно-смыслового отношения ребенка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором обязательно должна быть личная социальная инициатива ребенка в детско-взрослых и детских общностях.

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

Формы и виды деятельности:

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

2.5.3. Познавательное воспитание

Ценность: знания.

Цель познавательного воспитания: формирование ценности познания.

Задачи:

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

Содержание деятельности

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

Виды и формы деятельности:

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

2.5.4. Физическое и оздоровительное воспитание

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

Задачи по формированию здорового образа жизни:

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

Направления деятельности воспитателя:

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

Задачи формирования у культурно-гигиенических навыков:

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

Направления деятельности воспитателя

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

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

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.

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

2.5.5. Трудовое воспитание

Ценность: труд.

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

Задачи:

- ознакомление с доступными детям видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду;
- познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей;
- формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей, воспитание у них навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования;
- формирование у детей привычки трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

Содержание деятельности

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

Формы и виды деятельности:

- демонстрация и объяснение детям необходимости постоянного труда в повседневной жизни;
- воспитание у детей бережливости (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, педагогов, сверстников);
- предоставление детям самостоятельности в выполнении работы, воспитание ответственности за собственные действия;
- воспитание у детей стремления к полезной деятельности, демонстрация собственного трудолюбия и занятости;
- формирование общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям;
- приобретение материалов, оборудования, электронных образовательных ресурсов (в т.ч. развивающих компьютерных игр) и средств воспитания детей дошкольного возраста;
- организация экскурсий для знакомства с различными профессиями;
- проведение конкурсов, выставок на тему труда;
- подготовка и реализации проектов;
- задействование потенциала режимных моментов в трудовом воспитании детей;

2.5.6. Этико-эстетическое воспитание

Ценности: культура и красота.

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

Задачи:

- формирование культуры общения, поведения, этических представлений;
- воспитание представлений о значении опрятности и внешней красоты, ее влиянии на внутренний мир человека;
- развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;
- воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;
- развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка действительности;
- формирование у детей эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Содержание деятельности

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

составляющей внутреннего мира ребенка.

Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к законам человеческого общества. Культура отношений является делом не столько личным, сколько общественным. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребенком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений.

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

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

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

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

- воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом Детского сада;

умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Виды и формы деятельности:

- выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих детей с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;

- уважительное отношение к результатам творчества детей, широкое включение их произведений в жизнь организации;

- организация выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды и др.;

- формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;

- реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми по разным направлениям эстетического воспитания;

- воспитание культуры поведения;

2.6. Формы совместной деятельности в Детском саду

2.6.1. Деятельности и культурные практики в Детском саду

Цели и задачи воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника с РАС обозначенных в ФГОС ДО.

В качестве средств реализации цели воспитания выступают следующие основные виды деятельности и культурные практики:

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

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

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

2.6.2. Работа с родителями (законными представителями)

Основные формы и содержание работы с родителями:

Анкетирование. Данная форма используется с целью изучения семьи, выявления образовательных потребностей и запросов родителей. Способствует установлению контактов, а также для согласования воспитательных воздействий на ребенка.

Консультации. Это самая распространенная форма педагогической поддержки и

просвещения родителей. Проводятся индивидуальные и групповые консультации по различным вопросам воспитания ребенка. Активно применяются консультации-презентации с использованием ИКТ - технологий.

Мастер-классы. Активная форма сотрудничества, посредством которой педагог знакомит с практическими действиями решения той или иной задачи. В результате у родителей формируются педагогические умения по различным вопросам воспитания детей.

Педагогический тренинг. В основе тренинга – проблемные ситуации, практические задания и развивающие упражнения, которые «погружают» родителей в конкретную ситуацию, смоделированную в воспитательных целях. Способствуют рефлексии и самооценке родителей по поводу проведенной деятельности.

Круглый стол. Педагоги привлекают родителей в обсуждение предъявленной темы. Участники обмениваются мнением друг с другом, предлагают своё решение вопроса.

Открытость информационного пространства обеспечивает возможность взаимодействия и обмена опытом с различными образовательными учреждениями, установление надежного контакта с родителями, который включает возможность оперативного контроля родителями условий воспитания и образования детей в Детском саду, наличие обратной связи.

Совершенно новый потенциал для взаимодействия родителей и педагога-воспитателя несет в себе **официальный сайт детского сада**. На дошкольном сайте любой родитель получает возможность познакомиться с особенностями образовательно-воспитательного процесса в ДОУ, узнать последние новости, и таким образом быть всегда в курсе всех происходящих в детском саду событий.

На официальном сайте Детского сада располагаются ссылки на полезные сайты, где родители могут узнать как обобщенную информацию об особенностях развития детей разного возраста, так и консультационные материалы специалистов Детского сада (воспитателей, педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя и др.).

Дистанционное общение организуется на удобных для родителей информационных платформах (социальные сети, официальный сайт Детского сада, формы для голосования, анкетирования и т.д.).

Электронная почта Детского сада предоставляет более широкие возможности для общения с семьями обучающихся. По электронной почте родители (законные представители) обучающихся могут в любой момент обратиться к администрации с интересующим вопросом.

Официальная страница в сети «ВКонтакте» несет в себе всю информацию для родителей (законных представителей). Здесь Детский сад размещают фотографии о проводимых мероприятиях с дошкольниками, родители ознакамливаются с памятками, информируются о важных событиях или рекомендациях.

Электронные чаты в «Viber», «Сферум». Здесь воспитатели и специалисты Детского сада делятся всей важной информацией, обсуждают текущие вопросы, повышают компетентность родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования детей. Воспитатели охотно делятся фотографиями режимных моментов с участием детей, занятий, праздников, развлечений, спортивных мероприятий; размещают фото детских творческих работ и многое другое, тем самым поддерживая тесную связь между всеми участниками образовательных отношений.

Праздники, фестивали, конкурсы, соревнования. Ежемесячно проводятся совместные с родителями мероприятия, которые включают в общее интересное дело всех участников образовательных отношений. Тем самым оптимизируются отношения родителей и детей, родителей и педагогов, педагогов и детей.

«Мастерская». В рамках данной формы сотрудничества родители и педагоги (часто при участии детей) совместно изготавливают атрибуты и пособия для игр, развлечений и других мероприятий.

Родительские собрания. Посредством собраний координируются действия родительской общественности и педагогического коллектива по вопросам обучения, воспитания, оздоровления и развития детей.

Родительские конференции. На данном мероприятии родители делятся своим опытом воспитания и обучения детей. Также на конференции выступают педагоги, где с профессиональной точки зрения раскрывают тему конференции.

Работа с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста строится на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения Детского сада.

2.6.3. События Детского сада:

Событие – это форма совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Для того чтобы стать значимой, каждая ценность воспитания должна быть понята, раскрыта и принята ребенком совместно с другими людьми в значимой для него общности.

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.

Воспитательное событие может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и пр. Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы Детского сада, группы, ситуацией развития конкретного ребенка. Проектирование воспитательных событий в Детском саду возможно также в следующих формах:

«Проекты воспитательной направленности»

Проекты (месяца, недели, дня) разнообразны по тематике, содержанию, организационным формам, при этом каждый проект ориентирован на ценность -доминанту. Презентации проектов воспитательной направленности проводятся согласно запланированным мероприятиям в годовом плане. Гибко включаются педагогом в различные образовательные ситуации, в игровую и другие деятельности детей.

Общие дела или «Коллективное творческое дело»

Коллективное творческое дело (КТД) – это форма совместной работы, которая направлена на развитие творческих и интеллектуальных способностей, реализацию коммуникативных потребностей, создание положительного эмоционального настроения, сплочение коллектива. В основе лежит три основные идеи:

- ✓ коллективное (совместная работа взрослых и детей);
- ✓ творческое (нестандартное, нешаблонное, создаваемое в совместной творческой деятельности детей и взрослых);
- ✓ дело (занятие, действие, мероприятие как забота об улучшении жизни).
- ✓ КТД организуется через такие формы работы, как:
- ✓ познавательные дела («Мы познаем мир», КВН, аукцион-знаний и др.);
- ✓ трудовые дела (трудовой десант, субботники, акции и др.);
- ✓ художественные дела («Литературные вечера», миниконцерты и др.)
- ✓ экологические дела («экосубботники», акции и др.)

«Утренние и вечерние круги»

«Утренний круг» - это начало и завершение дня, когда дети собираются все вместе для того, чтобы порадоваться предстоящему дню, настроиться на «работу», поделиться впечатлениями, узнать новости, обсудить планы и договориться о правилах. Проводят его в начале дня.

«Вечерний круг» проводится в форме рефлексии – обсуждения с детьми наиболее важных моментов прошедшего дня. Это помогает детям научиться осознавать и анализировать свои поступки и поступки сверстников. Дети учатся справедливости, взаимному уважению, умению слушать и понимать друг друга. Проводят его перед вечерней прогулкой.

«Свободная игра»

Свободная или самостоятельная игровая деятельность способствует физическому и

психическому развитию каждого ребёнка, воспитанию нравственно-волевых качеств, творческих способностей. Это деятельность, которая не является обучающей, не направлена на решение практических задач, которая определяется ребёнком по своему усмотрению (желанию, инициативе). Игры с конструкторами, машинками, куклами и другими игрушками, игры на игровой площадке, сюжетно-ролевые игры, творческая деятельность без каких-либо заданий - раскраски, рисунки, лепка и др.

«Творческие соревнования».

Творческие соревнования позволяют провести воспитательную работу с ребёнком сразу по нескольким направлениям: социально-коммуникативное развитие и эстетическое воспитание, вовлечение родителей в процесс воспитания, интеграция воспитательных усилий.

Творческие соревнования - способствуют художественно - эстетическому развитию ребёнка, которое предполагает развитие предпосылок ценностно - смыслового восприятия 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; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Творческие соревнования создают условия для приобретения социального опыта участия ребёнка в конкурсном движении и формирование у родителей педагогической культуры по подготовке и поддержке своего ребёнка в участии в конкурсах.

Детский сад проводит творческие соревнования в различных формах, например, конкурсы, выставки, фестивали. Конкретная форма проведения творческого соревнования определяется календарным планом воспитательной работы детского сада.

Весь процесс подготовки, организации и проведения творческих соревнований обговаривается с родителями, тем самым педагогический коллектив детского сада решает для себя важную задачу по воспитанию родителя и преемственности развития ребёнка в семье и детском саду.

«Праздники и фольклорные мероприятия»

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

Чтобы снизить утомляемость детей, нужны частые смены видов деятельности. Для этих целей на празднике используются игры и представления.

Праздник – это возможность для родителей получить представление о том, какие у ребёнка взаимоотношения с коллективом и с другими детьми, они позволяют родителям сравнить навыки своего ребёнка с умениями сверстников, и, возможно, выделить какие-то проблемные моменты, над которыми стоит поработать дома. Помимо этого педагоги могут оценить поведение ребёнка в коллективе: насколько он общителен, не стесняется ли он, и достаточно ли он дисциплинирован.

Педагогический коллектив вправе не приглашать на праздники в ясельных группах, потому что малыши нередко реагируют слезами на появление родителей, к которым нельзя подойти, и теряют весь интерес к празднику. Во время эпидемиологических вспышек присутствие родителей тоже не допускается.

Детский сад организует праздники в форме тематических мероприятий, например, праздник осени, Новый год, Рождество, мамин праздник, День Победы, а также утренников. Конкретная форма проведения праздника определяется календарным планом воспитательной работы детского сада.

Фольклорные мероприятия могут пересекаться с праздниками, но существенно отличаются от остальных воспитательных мероприятий детского сада тем, что направлены на раскрытие социокультурных ценностей нашего народа, знакомство детей с отечественными традициями и праздниками, многообразием стран и народов мира, их обычаями.

При проведении фольклорного мероприятия музыкальные руководители тщательно продумывают его форму и сценарий. Например, это могут быть «Ярмарка», «Гуляние», «Посиделки». После этого выстраивается композиция, определяется очередность развития событий, кульминация мероприятия. Сценарий завершается развязкой. Конкретная форма проведения фольклорного мероприятия определяется календарным планом воспитательной работы детского сада.

«Физкультурные мероприятия»

Физкультурные мероприятия в детском саду – это всегда долгожданное событие для дошкольников и их родителей (законных представителей). В увлекательной, наглядно – практической форме они развивают интерес ребёнка и его семьи к спорту, физическим упражнениям, формируют мотивацию здорового образа жизни.

Физкультурные мероприятия в Детском саду представлены физкультурными праздниками, развлечениями, досугами. Их проведение стало традиционным. Форма и тема определяется календарным планом воспитательной работы Детского сада. Физкультурно-оздоровительная работа включает создание благоприятных условий для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннего развития психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовку ребёнка к жизни в современном обществе. Физкультурно - оздоровительная работа в детском саду строится на принципах развивающей педагогики. С целью формирования **здорового образа жизни в нашем Детском саду** разработан План по пропаганде и обучению здорового образа жизни у дошкольников. Содержание программы (планов) включает в себя познавательный материал, соответственно возрастным особенностям детей в сочетании с практическими заданиями, необходимыми для развития навыков ребёнка, которые закрепляются в повседневной жизни.

Совместная деятельность в образовательных ситуациях

К основным видам организации совместной деятельности в образовательных ситуациях в Детском саду относятся:

- 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).

Организация предметно - пространственной среды.

Предметно - пространственная среда (далее - ППС) Детского сада отражает федеральную, региональную специфику, а также специфику Детского сада и включает:

- помещения и их оформление;
- оборудование;
- игрушки.

ППС отражает ценности, на которых строится программа воспитания, способствует их принятию и раскрытию ребёнком.

Вся среда дошкольной организации гармонична и эстетически привлекательна. При выборе материалов и игрушек для ППС Детского сада ориентировано на продукцию отечественных и территориальных производителей.

Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста.

Реализация воспитательного потенциала предметно-пространственной среды в Детском саду предусматривает совместную деятельность педагогов, обучающихся, других участников образовательных отношений по её созданию, поддержанию, использованию в воспитательном процессе:

Наименование	Основные требования
Группа	<p>Групповые помещения оснащены детской мебелью, игрушками и пособиями, отвечающими гигиеническим и возрастным особенностям воспитанников. Подбор оборудования осуществляется исходя из того, что при реализации Рабочей программы воспитания основной формой работы с детьми и ведущей деятельностью для них является игра.</p> <p>В группах постоянно работают выставки рисунков и поделок детей. Одной из современных форм организации пространства в группе является зонирование, т.е. создание микромира в общем групповом пространстве. Зонирование позволяет выделить различные информационные площади и тем самым даёт возможность каждому ребёнку «уединиться» в свободной деятельности по интересам, таким образом, объединяя в одном пространстве все приоритеты.</p>
Участок Детского сада	<p>Участки для прогулок, прогулочные веранды, спортивная площадка.</p> <p>Материалы и оборудование для двигательной активности включают оборудование для ходьбы, бега и равновесия; для прыжков; для катания, бросания и ловли; для ползания и лазания; для общеразвивающих упражнений.</p>
Кабинеты специалистов (педагог-психолог) Спортивный зал Музыкальный зал	<p>Требования к оснащению и оборудованию кабинетов (педагога-психолога, ,медицинского, методического) и залов (музыкального, спортивного) соответствуют принципу необходимости и достаточности для организации воспитательной работы, медицинского обслуживания детей, методического обеспечения воспитательного процесса, а также обеспечение разнообразной двигательной активности музыкальной деятельности детей раннего и дошкольного возраста.</p>
Музей с.Наташино (патриотическое воспитание)	<p>Поисковая, научно-исследовательская работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сбор материала о земляках- участниках Великой Отечественной войны, история освобождения поселка; <p>Экскурсионно- просветительская работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проведение занятий в музее, проведение тематических занятий мужества, занятий по ознакомлению с героизмом медицинских сестер, бойцов, солдат, о тяготах детства во время войны, о городах-героях, о великих сражениях войны, знакомство с наградами войны и т.д. <p>Организационная работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обеспечение учета и условий сохранности фонда музея; оформление экспозиций музея, досуговая деятельность.
ТСО,ИКТ	<p>Требования к техническим средствам обучения в сфере дошкольного образования включают общие требования безопасности, потенциал наглядного сопровождения воспитательного процесса, возможность использования современных информационно-коммуникационных технологий в воспитательном процессе.</p>

В Детском саду имеются:

- знаки и символы государства, региона, населенного пункта и Детского сада (флаги:

Российской Федерации, Республики Крым; гербы: Российской Федерации, Республики Крым, Сакского района);

- компоненты среды, отражающие региональные этнографические и другие особенности социокультурных условий, в которых находится Детский сад (куклы: в национальных костюмах);

- компоненты среды, отражающие экологичность, природо-сообразность и безопасность (информационные стенды);

- компоненты среды, обеспечивающие детям возможность общения, игры и совместной деятельности (групповые и уличные центры активности подробно описаны в материально-техническом разделе программы);

- компоненты среды, отражающие ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей (фотоальбом: «Наша дружная семья»; «Спасибо прадеду и деду за победу»);

- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывающие красоту знаний, необходимость научного познания, формирующие научную картину мира (карты мира, центры научно естественной направленности подробно описаны в материально-техническом разделе программы);

- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможности для укрепления здоровья, раскрывающие смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта (общая уличная спортивная площадка; центры двигательной активности в группах и на групповых участках);

- компоненты среды, предоставляющие ребёнку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями традиций многонационального российского народа (альбомы);

- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность посильного труда, а также отражающие ценности труда в жизни человека и государства (уголки дежурства);

При выборе материалов и игрушек для ППС Детского сада ориентируется на продукцию отечественных и территориальных производителей.

Предметно-пространственная среда Детского сада имеет специфику организации по требованиям и принципам, согласно ФГОС ДО и подробно представлена в ОП ДО (п.3.2.).

Социальное партнерство

Реализация воспитательного потенциала социального партнерства в Детском саду предусматривает: участие представителей партнеров в образовательной деятельности и мероприятиях Детского сада; проведение различных мероприятий на базе организаций-партнеров. Все мероприятия носят воспитательную направленность и реализуются согласно годовому и календарному плану воспитательной работы.

Перечень организаций-партнеров указан в п. 1.4. ОП «Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста».

Кадровое обеспечение воспитательного процесса.

В Детском саду разделение функционала, связанного с организацией и реализацией воспитательного процесса не предусмотрено. Повышение квалификации педагогических работников Детского сада по вопросам воспитания и психолого-педагогического сопровождения детей проводится в соответствии с требованиями федерального законодательства. Реализацию ОП ДО в Детском саду, в том числе и РПВ обеспечивают квалифицированные кадры в соответствии с утвержденным штатным расписанием.

Методическая детализация реализации воспитательной деятельности педагога осуществляется в процессе ее проектирования и организации на разных уровнях:

Наименование должности	Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса
Руководитель СП – «Детский сад» Зайчик»	<ul style="list-style-type: none"> - управляет воспитательной деятельностью на уровне Детского сада; - создает условия, позволяющие педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность; - проводит анализ итогов воспитательной деятельности в Детском саду за учебный год; - планирует воспитательную деятельность в Детском саду на учебный год, включая календарный план воспитательной работы на учебный год; - регулирует воспитательную деятельность в Детском саду; - осуществляет контроль за исполнением управленческих решений по воспитательной деятельности в Детском саду (в том числе осуществляется через мониторинг качества организации воспитательной деятельности в Детском саду). <p>привлечение специалистов других организаций (образовательных, социальных, правоохранительных и других) к воспитательной деятельности</p>
Старший воспитатель	<p>Участвует в планировании, организации, реализации, обеспечении воспитательной деятельности;</p> <p>Занимается:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формированием мотивации педагогов к участию в разработке и реализации разнообразных социально значимых проектов; - информированием о наличии возможностей для участия педагогов в воспитательной деятельности; - наполнением сайта Детского сада информацией о воспитательной деятельности; - организацией повышения психолого-педагогической квалификации воспитателей; - организационно-координационной работой при проведении общесадовых воспитательных мероприятий; - участием обучающихся в районных конкурсах и т.д.; - созданием необходимой для осуществления воспитательной деятельности инфраструктуры; - стимулированием активной воспитательной деятельности педагогов.
Педагог-психолог Учитель-логопед (при наличии)	<ul style="list-style-type: none"> - планирование, организация, реализация, обеспечение воспитательной деятельности - психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, в том числе с ОВЗ и других категорий; - осуществление социологических исследований обучающихся; - организация и проведение различных видов воспитательной работы; - подготовка предложений по поощрению обучающихся и педагогов за активное участие в воспитательном процессе.

<p>Воспитатель</p> <p>Музыкальный руководитель</p>	<ul style="list-style-type: none"> - планирование, организация, реализация, обеспечение воспитательной деятельности - Обеспечивают занятия обучающихся творчеством, физической культурой; - Формируют у обучающихся активной гражданской позиции, сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, сохранение традиций Детского сада; –организация работы по формированию общей культуры будущего школьника; - внедрение здорового образа жизни; – внедрение в практику воспитательной деятельности научных достижений, новых технологий образовательного процесса; – организация участия обучающихся в мероприятиях, проводимых районными и другими структурами в рамках воспитательной деятельности;
<p>Помощник воспитателя</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Совместно с воспитателем обеспечивает занятие обучающихся творчеством, трудовой деятельностью; - Участвует в организации работы по формированию общей культуры будущего школьника. <p>Создание социальной ситуации развития обучающихся, соответствующей специфике дошкольного возраста.</p>

Нормативно-методическое обеспечение реализации Рабочей программы воспитания

В Детском саду приняты следующие управленческие решения, связанные с осуществлением воспитательной деятельности:

Содержание	Данные локального акта Детского сада
Внесение изменений в должностные инструкции педагогов по вопросам воспитательной деятельности	Приказ от 30.08.2023 № 48-ОД «О внесении изменений в локальные акты СП МБОУ «Наташинская средняя школа»- детский сад Зайчик» с.Наташино
Изменения в программе развития Детского сада	Приказ от 30.08.2023 № 48-ОД «О внесении изменений в локальные акты СП МБОУ «Наташинская средняя школа»- детский сад Зайчик» с.Наташино
Принять ВСОКО Детского сада	Приказ от 30.08.2023 № 48-ОД «О внесении изменений в локальные акты СП МБОУ «Наташинская средняя школа»- детский сад Зайчик» с.Наташино

Требования к условиям работы с особыми категориями детей

Детский сад готово принять любого ребёнка независимо от его особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и других) и обеспечить ему оптимальную социальную ситуацию развития.

В Детском саду созданы особые условия воспитания для отдельных категорий обучающихся, имеющих особые образовательные потребности: дети с инвалидностью, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с ООП:

возможность выбора деятельности, партнера и средств; учитываются особенности деятельности, средств её реализации, ограниченный объем личного опыта детей особых категорий;

формирование игры как важнейшего фактора воспитания и развития ребёнка с особыми образовательными потребностями, с учётом необходимости развития личности ребёнка, создание условий для самоопределения и социализации детей на основе социокультурных,

духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения;

создание воспитывающей среды, способствующей личностному развитию особой категории дошкольников, их позитивной социализации, сохранению их индивидуальности, охране и укреплению их здоровья и эмоционального благополучия;

доступность воспитательных мероприятий, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учётом особенностей развития и образовательных потребностей ребёнка;

участие семьи как необходимое условие для полноценного воспитания ребёнка дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Инклюзия (дословно – «включение») – это готовность образовательной системы принять любого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.) и обеспечить ему оптимальную социальную ситуацию развития.

Инклюзия является ценностной основой уклада Детского сада и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельностей и событий.

На уровне уклада Детского сада инклюзивное образование – это норма для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности разделяются всеми участниками образовательных отношений в Детском саду.

На уровне воспитывающих сред: ППС строится как максимально доступная для детей с ОВЗ; событийная воспитывающая среда Детского сада обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

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

На уровне деятельностей: педагогическое проектирование совместной деятельности в разновозрастных группах, в малых группах детей, в детско-родительских группах обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в команде, развивает активность и ответственность каждого ребенка в социальной ситуации его развития.

На уровне событий: проектирование педагогами ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе детей и взрослых.

2.6. Часть, формируемая участниками образовательного процесса

Подробно данный раздел Программы описан в ОП ДО Детского сада «Зайчик» с.Наташино

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие обучающихся 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. Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС

Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории.

Поэтому необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование ребенка с РАС.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС и заключений территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК).

В Детском саду реализуется программа: АОП для детей с РАС и образовательная программа дошкольного образования. При составлении АОП для детей с РАС мы ориентировались на:

- формирование личности ребенка с использованием адекватных возрасту и физическому и (или) психическому состоянию методов обучения и воспитания;
- создание оптимальных условий совместного обучения детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников с использованием адекватных вспомогательных средств и педагогических приемов, организацией совместных форм работы воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов;
- личностно-ориентированный подход к организации всех видов детской деятельности и целенаправленное формирование ориентации в текущей ситуации, принятие решения, формирование образа результата действия, планирование, реализацию программы действий, оценку и осмысление результатов действия.

Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с РАС максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут.

3.3. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Детском саду обеспечивает реализацию АОП ДО.

Детский сад имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС.

3.3.1. В соответствии со 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 т.ч. при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Детского сада, 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).

3.3.2. ППРОС Детского сада создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития.

Она строится на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи ППРОС является:

- содержательно-насыщенной и динамичной - включает средства обучения (в т.ч. технические и информационные), материалы (в т.ч. расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в т.ч. развитие общей и тонкой моторики обучающихся с РАС, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное

благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки обладают динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;

- трансформируемой - обеспечивает возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в т.ч. меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

- полифункциональной - обеспечивает возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в т.ч. природных материалов) в разных видах детской активности;

- доступной - обеспечивает свободный доступ обучающихся, в т.ч. обучающихся с РАС, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы подбираются с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с РАС, созданы необходимые условия для его самостоятельной, в т.ч., речевой активности;

- безопасной - все элементы ППРОС соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС учтена целостность образовательного процесса в Детском саду, в заданных ФГОС ДО образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

- эстетичной - все элементы ППРОС привлекательны, так, игрушки не содержат ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

ППРОС в Детском саду обеспечивает условия для эмоционального благополучия обучающихся с РАС, а также для комфортной работы педагогических работников.

3.4. Кадровые условия реализации Программы

Реализация Программы обеспечивается квалифицированными педагогами, наименование должностей которых соответствует номенклатуре должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций, утверждённой постановлением Правительства Российской Федерации от 21 февраля 2022 г. № 225 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2022, № 9, ст. 1341)

В целях эффективной реализации Программы Детского сада создает условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в том числе реализации права педагогов на получение дополнительного профессионального образования не реже одного раза в три года (примерный график повышения квалификации зафиксирован в годовом плане работы Детского сада).

Непосредственную реализацию коррекционно-образовательной программы осуществляют следующие педагоги:

- педагог-психолог,
- технический помощник (ассистент);
- воспитатель,
- музыкальный руководитель.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с РАС.

3.6. Материально-технические условия реализации Программы

В Детском саду созданы необходимые материально-технические условия реализации Программы, которые обеспечивают:

- возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы;

- выполнение санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи: к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность, оборудованию и содержанию территории, помещениям, их оборудованию и содержанию, естественному и искусственному освещению помещений, отоплению и вентиляции, водоснабжению и канализации, организации питания, медицинскому обеспечению, приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность, организации режима дня, организации физического воспитания, личной гигиене персонала;

- выполнение требований пожарной безопасности и электробезопасности;

- выполнение требований по охране здоровья воспитанников и охране труда работников;

- возможность для беспрепятственного доступа воспитанников к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Имеется необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников с РАС, педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

1) мебель, техническое оборудование, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты, спортивный и хозяйственный инвентарь:

2) помещения для игры и общения, занятий различными видами дошкольной деятельности (трудовой, конструктивной, продуктивной, театрализованной, познавательно-исследовательской), двигательной и других форм детской активности с участием взрослых и других детей:

-групповое помещение;

-кабинет педагога-психолога;

-спортивный зал

-музыкальный зал.

3) учебно-методические комплекты для реализации Программы, дополнительная литература по проблеме организации коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ, в т.ч. с РАС:

4) комплекты развивающих игр и игрушек, способствующие разностороннему развитию детей в соответствии с направлениями развития дошкольников в соответствии с ФГОС ДО и специальными образовательными потребностями детей с РАС:

Игрушки-персонажи

Набор счетных материалов

Сортер-пирамидка «Формы и цвета»

Рамка-вкладыш «Фрукты и ягоды»

Рамка-вкладыш «Геометрические фигуры (части и целое)»

Мозаика (крупная, мелкая)

Лото «Парочки»

Лото «Азбука»

Домино «Мои игрушки»

Предметы-заместители: шишки, желуди ,ракушки, камешки

Маски (для разыгрывания сценок)

Игра «Счеты»

Набор пластилина, бумаги разных цветов, картона цветного, цветных карандашей.

3.7. Режим и распорядок дня

Основные принципы построения режима и распорядка дня:

- режим дня выполняется на протяжении всего периода воспитания детей в дошкольном учреждении, сохраняя последовательность, постоянство и постепенность;
- соответствие правильности построения режима дня возрастным психофизиологическим особенностям дошкольника (для каждой возрастной группы определен свой режим дня);
- организация режима дня с учетом теплого и холодного периода года. Холодный период считается с 1 сентября и заканчивается 31 мая; теплый период считается с 1 июня по 31 августа.

Для воспитанников, впервые поступивших в Детский сад, предполагается адаптационный режим с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Продолжительность ежедневных прогулок для детей до 7 лет, составляет не менее 3 часов в день.

При температуре воздуха ниже минус 15 °С и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки организованной в детском саду сокращается.

При температуре плюс 10 °С и скорости ветра менее 4 м/с прием детей осуществляется на прогулочном участке.

Прогулки организуем 2 раза в день: в первую половину дня и во вторую половину дня – перед уходом детей домой, в теплый период прием детей осуществляется на прогулке.

Прием пищи организуем с интервалом 3-4 часа.

Во время сна детей воспитатель (или его помощник) обязательно присутствует рядом с детьми.

Образовательная деятельность в Детском саду осуществляется непрерывно и круглогодично.

В середине образовательной деятельности статического характера проводятся физкультурные минутки или иная двигательная активность.

Суммарный объем двигательной активности, не менее 1 часа/день.

Физическое воспитание детей в Детском саду направлено на улучшение здоровья и физического развития, расширение функциональных возможностей детского организма, формирование двигательных навыков и двигательных качеств.

Двигательный режим, физические упражнения и закаливающие мероприятия осуществляются с учетом здоровья, возраста детей и времени года.

Для достижения достаточного объема двигательной активности детей используем все организационные формы занятий физическими упражнениями с широким включением подвижных игр, спортивных упражнений.

Согласно пункту 2.10 СП 2.4.3648-20 к организации образовательного процесса и режима дня соблюдаются следующие требования:

- режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учётом возрастных особенностей и состояния здоровья;

- при организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в том числе, во время письма, рисования и использования электронных средств обучения;

- физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристские походы, спортивные соревнования организуются с учётом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. Детский сад обеспечивает присутствие медицинских работников на спортивных мероприятиях;

- возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни занятия физической культурой должны проводиться в зале.

Требования и показатели организации образовательного процесса и режима дня

Показатель	Возраст	Норматив
Требования к организации образовательного процесса		
Начало занятий не ранее	все возрасты	8.00
Окончание занятий, не позднее	все возрасты	17.00
Продолжительность занятия для детей дошкольного возраста, не более	от 1,5 до 3 лет	10 минут
	от 3 до 4 лет	15 минут
	от 4 до 5 лет	20 минут
	от 5 до 6 лет	25 минут
	от 6 до 7 лет	30 минут
Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, не более	от 1,5 до 3 лет	20 минут
	от 3 до 4 лет	30 минут
	от 4 до 5 лет	40 минут
	от 5 до 6 лет	50 минут или 75 минут при организации 1 занятия после дневного сна
	от 6 до 7 лет	90 минут
Продолжительность перерывов между занятиями, не менее	все возрасты	10 минут
Перерыв во время занятий для гимнастики, не менее	все возрасты	2-х минут
Показатели организации режима дня		
Продолжительность дневного сна, не менее	1-3 года	3 часа
	4-7 лет	2,5 часа
Продолжительность прогулок, не менее	для детей до 7 лет	3 часа в день
Суммарный объем двигательной активности, не менее	все возрасты	1 час в день
Утренняя зарядка, продолжительность, не менее	до 7 лет	10 минут

Режим дня Детском саду составлен на два периода с учетом сезона.

Содержание	Разновозрастная группа (2,6 - 5 лет)	Разновозрастная группа (5 - 7 лет)
Холодный период года (с 1 сентября по 31 мая)		
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	8.00 - 8.30	8.00 - 8.30
Завтрак	8.30 - 8.50	8.30 - 8.50

Игры, подготовка к занятиям, утренний круг	8.50 - 9.00	8.50- 9.00
Занятия (включая гимнастику в процессе занятия - 2 минуты, перерывы между занятиями, не менее 10 минут)	9.00 - 10.00	9.00 - 10.50
Второй завтрак	10.00 - 10.10	10.10 - 10.20
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	10.10 – 12.00	10.50 – 12.00
Самостоятельная деятельность	12.00 – 12.20	12.00 – 12.30
Обед	12.20- 12.50	12.30-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры	12.50 – 15.30	13.00 – 15.30
Полдник	15.30 – 16.00	15.30 – 16.00
Беседы, игры, самостоятельная деятельность детей, вечерний круг	16.00 - 16.30	16.00 - 16.40
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, возвращение с прогулки	16.30 – 17.00	16.40 - 17.00
Уход домой	до 17.00	до 17.00
Теплый период года (с 1 июня по 31 августа)		
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	8.00 - 8.30	8.00 - 8.30
Завтрак	8.30 - 9.00	8.30 - 8.50
Игры, самостоятельная деятельность, утренний круг	9.00 - 9.15	8.50 – 9.00
Второй завтрак	10.00 - 10.10	10.10 - 10.20
Подготовка к прогулке, прогулка, занятия на прогулке, возвращение с прогулки	9.15 - 12.00	9.00 - 12.00
Самостоятельная деятельность	12.00 – 12.20	12.00 – 12.30
Обед	12.20- 12.50	12.30-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры	12.50 – 15.30	13.00 – 15.30
Полдник	15.30 – 16.00	15.30 – 16.00
Игры, самостоятельная деятельность детей,	16.00 - 16.30	16.00 - 16.40

вечерний круг		
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей	16.30 – 17.00	16.40 - 17.00
Уход домой	до 17.00	до 17.00

3.8. Календарный план воспитательной работы

Календарный план воспитательной работы подробно описан в ОП ДО Детского сада «Зайчик» с.Наташино, стр.82.

3.9. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Подробно данный раздел Программы описан в ОП ДО Детского сада «Зайчик» с.Наташино

4. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.

4.1. Краткое описание Программы.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования структурного подразделения муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Наташинская средняя школа» Сакского района Республики Крым – детский сад «Зайчик» (далее – Программа, АОП) для обучающихся с расстройством аутистического спектра разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (далее – ФГОС ДО) и Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО) (ссылка <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo/?ysclid=lm0pofpean308021081>)

Срок освоения Программы – пять лет. АОП Детского сада «Зайчик» с.Наташино определяет обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений для детей от 2 лет 6 месяцев до прекращения образовательных отношений.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений (далее по тексту выделена курсивом). Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

Возраст	Обязательная часть	<i>Часть, формируемая участниками образовательных отношений</i>	Соотношение частей Программы, %
3-7 лет года	ФОП ДО – утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации №1028 от 25 ноября 2022г. Реализуется педагогическими работниками Детского сада во всех помещениях и на территории детского сада, со всеми детьми Детского сада.	<i>Парциальная программа «Цветные ладошки». И.А.Лыковой, дополняет образовательный процесс по художественно-эстетическому развитию детей 3-7 лет. Программа реализуется педагогическими кадрами на занятиях со всеми детьми данного возраста Детского сада.</i>	85/15
4-7 лет	ФОП ДО – утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации №1028 от 25 ноября 2022г. Реализуется педагогическими работниками детского сада во всех помещениях и на территории детского сада, со всеми детьми Детского сада.	<i>Парциальная программа «От звука к букве. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников как предпосылки обучения грамоте» Е. В. Колесникова. Программа дополняет образовательный процесс по речевому развитию детей 4-7 лет. Программа реализуется педагогическими кадрами на занятиях со всеми детьми данного возраста детского сада.</i>	85/15

Все части Программы являются взаимодополняющими и целесообразными с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

Цель Программы: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых

общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (далее- РАС), индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

В АОП раскрывается характеристика контингента обучающихся раннего и дошкольного возраста с РАС

Основной контингент воспитанников проживает в условиях села.

На каждого ребенка составляется индивидуальный образовательный маршрут.

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения. Уже в раннем возрасте ребенок с РАС проявляет особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновениям. Он быстро пресыщается даже приятными переживаниями, проявляет стереотипность в контактах с людьми и окружающей средой. В результате вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у детей развивается тенденция аутостимуляции, которая заглушает дискомфорт и страхи ребенка. В речи ребенок с РАС часто использует речевые штампы, простые фразы, произнесенные близкими людьми или услышанные при просмотре мультфильмов и телепередач. Мышление ребенка конкретно, буквально и фрагментарно. При этом дети способны к символизации, построению сложных схем и последовательностей. Ребенку сложно адекватно реагировать на окружающую среду и адаптироваться в пространстве. Приводим характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким.

Вследствие представленной неоднородности состава детей с РАС требуется дифференциация содержания дошкольного образования. Этим будут обеспечены образовательные потребности и возможности детей с РАС и плавный переход к школьному обучению.

АОП разрабатывается с целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей.

Взаимодействие с родителями (законными представителями) осуществляется через решение основных задач:

1) **информирование родителей (законных представителей)** и общественности относительно целей ДО, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации, о мерах господдержки семьям, имеющим детей дошкольного возраста, а также об образовательной программе, реализуемой в Детском саду;

2) **просвещение родителей (законных представителей)**, повышение их правовой, психолого-педагогической компетентности в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей;

3) способствование развитию **ответственного и осознанного родительства** как базовой основы благополучия семьи;

4) построение взаимодействия в форме **сотрудничества и установления партнёрских отношений с родителями (законными представителями)** детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач;

5) **вовлечение родителей (законных представителей) в образовательный процесс.**

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 Детском саду и дома.

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

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС:

1. Важнейшим фактором развития психики ребенка является общение его с родителями (законными представителями). Эмоциональное общение с ребенком создает оптимальные условия для более эффективного выхаживания обучающихся с проблемами здоровья после рождения.

2. Педагогическая работа с родителями (законным представителям) в Детском саду направлена на решение следующих задач:

- повышение педагогической компетентности у родителей (законных представителей);
- формирование потребности у родителей (законных представителей) в содержательном общении со своим ребенком;
- обучение родителей (законных представителей) педагогическим технологиям воспитания и обучения обучающихся;
- создание в семье адекватных условий воспитания обучающихся.

3. Работа с родителями (законным представителям) осуществляется в двух формах - индивидуальной и групповой. При использовании индивидуальной формы работы у родителей (законных представителей) формируются навыки сотрудничества с ребенком и приемы коррекционно-воспитательной работы с ним. При групповой форме даются психолого-педагогические знания об условиях воспитания и обучения ребенка в семье.

Индивидуальные формы помощи – первичное (повторное) психолого-педагогическое обследование ребенка, консультации родителей (законных представителей), обучение родителей (законных представителей) педагогическим технологиям коррекционно-развивающего обучения и воспитания обучающихся.

Групповые формы работы – консультативно-рекомендательная; лекционно-просветительская; практические занятия для родителей (законных представителей); «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников.

В ходе использования этих форм работы родители (законные представители) получают ответы на интересующие их вопросы, касающиеся оценки специалистами уровня психического развития обучающихся, возможности их обучения, а также рекомендации по Детскому саду о дальнейших условиях воспитания ребенка в семье.

4. На лекционных занятиях родители (законные представители) усваивают необходимые знания по различным вопросам воспитания обучающихся; знакомятся с современной литературой в области психологии и специального обучения, и воспитания обучающихся. На практических занятиях родители (законные представители) знакомятся с приемами обучения ребенка в условиях семьи: формирование у него навыков самообслуживания и социального поведения.

5. Содержание работы специалистов с семьей планируется с учетом следующих факторов:
- социального положения семьи;
 - особенностей характера взаимодействия родителей (законных представителей) с ребенком;
 - позиции родителей (законных представителей) по отношению к его воспитанию;
 - уровня их педагогической компетентности.

6. Используются следующие методы работы с родителями (законным представителями): беседы, анкетирование, тестирование, наблюдение, участие и обсуждение вебинаров, ведение и анализ дневниковых записей, практические занятия.

7. Время включения родителей (законных представителей) в систему реабилитационных мероприятий, их поведение и степень адаптации к изменениям, связанным с болезнью ребенка, непосредственным образом влияет на ход и результаты всего педагогического сопровождения.

Раннее включение родителей (законных представителей) в коррекционную работу с ребенком в большинстве случаев позволяет нейтрализовать переживания родителей (законных представителей), изменить их позицию в отношении воспитания проблемного ребенка, а также сформировать адекватные способы взаимодействия со своим ребенком.

Основными направлениями сопровождения семей являются следующие:

- психолого-педагогическое изучение состояния членов семьи, в первую очередь матери и ребенка;
- психологическая помощь в адекватной оценке потенциальных возможностей развития ребенка;
- составление программы реабилитационных мероприятий с семьей;
- повышение информированности родителей (законных представителей) о способах и методах лечения, развития и обучения ребенка;
- консультативная помощь родителям (законным представителям) в решении вопросов о возможностях, формах и программах дошкольной подготовки обучающихся и дальнейшем школьном обучении;
- обучение родителей (законных представителей) элементарным методам педагогической коррекции (дидактическим играм, продуктивным видам деятельности);
- психологическая поддержка родителей (законных представителей) в решении личных проблем и негативного эмоционального состояния.

8. Педагог-психолог проводит индивидуальное психологическое обследование характера взаимодействия родителей (законных представителей) с ребенком, совместно с педагогическими работниками разрабатывает программу сопровождения каждой семьи. Важно также проводить работу со всеми членами каждой семьи для оказания эмоциональной поддержки каждому из них и формирования положительного взаимодействия со своим ребенком.

9. Особенно важно тесное взаимодействие специалистов с родителями (законными представителями) в адаптационный период ребенка, когда возможны проявления дезадаптационного стресса. Именно проблемы личностного развития и поведения, общения обучающихся в коллективе, детско-родительских отношений могут быть решены совместно: специалистами с родителями (законным представителем).

10. Важно также взаимодействие музыкального руководителя с родителями (законными представителями). Учитывая во многих случаях наличие у обучающихся нарушения общения и трудности его формирования, можно говорить о том, что именно с помощью музыки родители (законные представители) могут установить эмоциональный контакт с ребенком, развивать его эмоциональную сферу.

Музыкальные занятия способствуют развитию положительного взаимодействия между детьми и педагогическим работником. То же относится и к физкультурным занятиям.

11. Постепенно, в процессе взаимодействия у родителей (законных представителей) формируется система практических и теоретических знаний о воспитательной деятельности, расширяется арсенал средств педагогического воздействия на ребенка и форм взаимодействия с ним в ходе семейного воспитания.

Повышается общая родительская компетентность: чувствительность к изменению состояния ребенка; нормализуется система требований и ожиданий; повышается уверенность в себе как в воспитателе, происходит гармонизация хода психического развития обучающихся в семье.