

Принято

На педагогическом совете
МБДОУ детский сад №34
Протокол № 1 от 22.08.2024

Согласовано

Председатель
управляющего совета
МБДОУ детский сад №34
Т.Н. Сторожилова
Протокол № 1 от 23.08.2024

Утверждено

Заведующий
МБДОУ детский сад №34
С.В. Пилипкина
Приказ № 167-Д от 23.08.2024
МП



**Адаптированная образовательная программа
дошкольного образования для обучающихся
с расстройствами аутистического спектра
Муниципального бюджетного дошкольного
образовательного учреждения
«Детский сад компенсирующего вида №34»
городского округа Кинешма**

Содержание

1. Общие положения	4
2. Целевой раздел	
2.1. Пояснительная записка	
2.1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	7
2.1.2. Цели, задачи, условия реализации АОП.....	16
2.1.3. Принципы и подходы к формированию и освоению АОП.....	18
2.2. Планируемые результаты	
2.2.1. Целевые ориентиры в дошкольном возрасте.....	22
2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения АОП.....	25
2.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по АОП.....	29
3. Содержательный раздел	
<i>(часть, формируемая участниками образовательных отношений, входит в содержание данного раздела)</i>	
3.1. Пояснительная записка.....	33
3.2. Содержание образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на основном этапе обучения	
3.2.1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие».....	34
3.2.2. Образовательная область «Речевое развитие».....	36
3.2.3. Образовательная область «Познавательное развитие».....	37
3.2.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие».....	43
3.2.5. Образовательная область «Физическое развитие».....	45
3.3. Содержание образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на пропедевтическом этапе обучения	48
3.3.1. Формирование социально-коммуникативных функций.....	50
3.3.2. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые к началу обучения в школе.....	51
3.3.3. Формирование академических навыков	51
3.3.3.1. Основы обучения чтению обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	52
3.3.3.2. Основы обучения письму обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	55
3.3.3.3. Основы обучения математическим представлениям обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	59
3.4. Взаимодействие педагогических работников с детьми	61
3.5. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся.....	64
3.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	67
3.7. Рабочая программа воспитания	
3.7.1. Пояснительная записка Программы воспитания.....	102
3.7.2. Целевой раздел Программы воспитания	
3.7.2.1. Цели, задачи, принципы Программы воспитания.....	103
3.7.2.2. Уклад и воспитывающая среда детского сада.....	105

3.7.2.3. Общности детского сада.....	108
3.7.2.4. Культура поведения педагога.....	110
3.7.2.5. Деятельности и культурные практики в детском саду.....	111
3.7.2.6. Целевые ориентиры и планируемые результаты Программы воспитания.....	112
3.7.2.7. Особенности системы мониторинга качества воспитательной деятельности.....	115
3.7.3. Содержательный раздел Программы воспитания	
3.7.3.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания.....	116
3.7.3.2. Патриотическое направление воспитания.....	116
3.7.3.3. Социальное направление воспитания.....	117
3.7.3.4. Познавательное направление воспитания.....	118
3.7.3.5. Физическое и оздоровительное направление воспитания.....	119
3.7.3.6. Трудовое направление воспитания.....	120
3.7.3.7. Этико-эстетическое направление воспитания.....	121
3.7.3.8. Особенности реализации воспитательного процесса.....	123
3.7.3.9. Методы, средства и формы реализации Программы воспитания.....	124
3.7.3.10. Социокультурный потенциал.....	128
3.7.3.11. Особенности взаимодействия с семьями воспитанников при реализации Программы воспитания.....	129
3.7.4. Организационный раздел Программы воспитания	
3.7.4.1. Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.....	133
3.7.4.2. Психолого-педагогические условия реализации Программы воспитания.....	133
3.7.4.3. Организация предметно-пространственной среды.....	135
3.7.4.4. Кадровое обеспечение воспитательного процесса.....	139
3.7.4.5. Календарный план воспитательной работы.....	139
4. Организационный раздел	
<i>(часть, формируемая участниками образовательных отношений, входит в содержание данного раздела)</i>	
4.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие обучающихся с расстройствами аутистического спектра	144
4.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды.....	145
4.3. Кадровые условия реализации АОП.....	153
4.4. Планирование образовательной деятельности.....	159
4.5. Способы и направления поддержки детской инициативы.....	166
4.6. Режим дня и распорядок.....	169
4.7. Материально-техническое обеспечение АОП.....	173
4.8. Финансовые условия реализации АОП.....	183
4.9. Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания АОП.....	183
5. Дополнительный раздел	
5.1. Краткая презентация АОП.....	185

1. Общие положения

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида №34» городского округа Кинешма (далее - АОП) разработана Муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад компенсирующего вида №34» городского округа Кинешма (далее - детский сад) на основе Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ Министерства просвещения России от 24.11.2022г. №1022 «Об утверждении Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»), Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) (приказ Минобрнауки России от 17.10.2013г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» с изменениями на 08.11.2022г.), в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. №273-ФЗ, Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» от 28.09.2020 №28, с учетом Методических рекомендаций по реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования от Министерства просвещения РФ от 2023г.

АОП разработана для детей дошкольного возраста от 3 до 8 лет с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС), с учетом особенностей их психофизического развития.

АОП обеспечивает коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию обучающихся в группах компенсирующей направленности.

АОП предназначена для выстраивания коррекционно-образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, которым на основании заключения Центральной (областной) психолого-медико-педагогической комиссии (далее - ЦПМПК), Психолого-медико-педагогической комиссии (далее - ПМПК) рекомендована адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Содержание АОП включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел включает пояснительную записку, в которой рассматриваются значимые для разработки и реализации АОП клинико-психолого-педагогические характеристики и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с РАС; планируемые результаты освоения АОП в виде целевых ориентиров; цели, задачи, принципы и подходы к формированию АОП; а также механизмы оценивания результатов коррекционно-образовательной деятельности педагогов.

Содержательный раздел включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие; по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся с РАС; описание форм, способов, методов и средств реализации АОП, которые отражают аспекты образовательной среды (предметно-пространственная развивающая образовательная среда), характер взаимодействия ребёнка с педагогом; характер взаимодействия с другими детьми; систему отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

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

- предметная деятельность;
- игровая деятельность (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры);
- коммуникативная деятельность (общение и взаимодействие с педагогом и другими детьми);
- познавательно-исследовательская деятельность (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такие виды активности ребенка, как:
 - восприятие художественной литературы и фольклора,
 - самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),
 - конструирование из разного материала (включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал),
 - изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация),
 - музыкальная деятельность (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),
 - двигательная деятельность (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Содержательный раздел АОП включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с РАС в социум, достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала, учёт особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

АОП обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся с РАС в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности.

Организационный раздел раскрывает особенности развивающей предметно-пространственной среды, кадровые условия реализации АОП, ее материально-техническое и методическое обеспечение, финансовые условия реализации, планирование образовательной деятельности, организацию жизни и деятельности детей, режим дня.

АОП завершается краткой презентацией, адресованной родителям (законным представителям) воспитанников и широкому кругу заинтересованных лиц.

2. Целевой раздел

2.1. Пояснительная записка

2.1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

РАС характеризуется стойким снижением способности инициировать и поддерживать социальные взаимодействия и коммуникацию, а также рядом ограниченных и повторяющихся негибких паттернов поведения, интересов или занятий, которые явно нетипичны или избыточны для возраста и социокультурного контекста (МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейropsychического развития).

Согласно МКБ-10 для детей с РАС характерна триада симптомов:

- качественные нарушения реципрокного социального взаимодействия;
- качественные аномалии в общении (коммуникации);
- ограниченные повторяющиеся стереотипные движения, поведение и интересы (увлечения)

Нарушения реципрокного социального взаимодействия проявляются в следующих областях:

- неспособность адекватно использовать для регулирования социального взаимодействия контакт взора, мимическое выражение, жестикуляцию;
- неспособность к установлению взаимосвязей со сверстниками;
- отсутствие социо-эмоциональной зависимости, что проявляется нарушенной реакцией на других людей, отсутствием модуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией;
- отсутствие общих интересов или достижений с другими людьми.

В пятом издании Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам (DSM-5 от 2013 года) включено понятие «степень тяжести аутистического расстройства»: по шкале от 1 до 3 (где 1 - самые легкие проявления, 3 - самые тяжелые), а симптомы РАС рассматриваются в двух областях:

- дефициты в социальной коммуникации и в социальном взаимодействии;
- ограниченность, повторяемость в структуре поведения, интересах или деятельности.

Дефициты социального взаимодействия и социальной коммуникации

В раннем возрасте основными проявлениями данных нарушений является малая способность использовать зрительный контакт, жестикуляцию, мимику и позу для регуляции социального взаимодействия, сниженные заинтересованность и способность поддерживать взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Эти нарушения проявляются в недостаточной или отсутствующей реакции на обращенную речь и имя, низкий интерес к совместным играм, неспособностью длительное время удерживать внимание на том, во что вовлекают ребенка взрослые. Часто у ребенка с РАС можно наблюдать необычное поведение в социальных ситуациях, например, нарушение телесных границ, отсутствие смущения или избыточная тревога в ситуации взаимодействия с новыми людьми, однообразные сценарии в общении.

Нарушения коммуникации в младшем возрасте могут проявляться как полным отсутствием речи и недостаточной компенсацией речи жестикуляцией, так и своеобразием речи, при котором ребенок с РАС не поддерживает и не начинает беседы, не задает вопросов или начинает разговор в основном на интересные ему темы. У ребенка может отсутствовать лепетная речь (как и «гуление» в возрасте до года). Нарушения коммуникации часто сопровождаются повторяющейся и стереотипной речью, например, повторяющимися вопросами, эхолалиями.

В возрасте старше 7 лет проявления социальных нарушений также разнообразны и во многом определяются выраженностью сопутствующих интеллектуальных нарушений и объемом оказанной в детстве помощи. У некоторых детей с РАС сохраняются выраженные нарушения социального взаимодействия и коммуникации с избеганием контакта, неспособностью вступать в совместную деятельность, отсутствием речи или выраженной ее задержкой. Для других детей, наоборот, характерна высокая социальная заинтересованность при неспособности выстраивать длительные дружеские отношения и учитывать социальные правила.

Проблемой значительной части старших детей становится пониженная способность строить «модели психического состояния» других людей, то есть делать независимые от собственного опыта предположения о мыслях или настроении других людей. Нарушение этой способности определяет поведенческие особенности – наивность, простодушие, сниженную способность понимания сарказма и юмора, сложности в поддержании диалогов и понимании неписанных правил, стремление придерживаться негибких правил общения и однообразие социальных инициатив. У многих детей с РАС сохраняются

особенности невербальной коммуникации с чрезмерной или отсутствующей жестикуляцией, нестойким или избыточным зрительным контактом.

Ограниченность, повторяемость в структуре поведения, интересах или деятельности

Эта группа симптомов очень разнообразна, и в частности, может проявляться своеобразной игровой деятельностью – например, использованием игрушек необычным образом: разбрасывание, постукивание, облизывание, другие однообразные манипуляции.

Уже в раннем возрасте часто проявляются необычные интересы – например, изучение движущихся предметов, увлечение узкими темами (интерес к алфавиту, цифрам, названиям и отдельным характеристикам предметов), а также выраженные проблемы переключения внимания и поведение со стремлением к соблюдению постоянства.

К проявлениям этой группы также относятся повторяющиеся движения, например, раскачивание, взмахи руками, кручение пальцами рук и прочие.

С возрастом симптомы ограниченного стереотипного поведения и интересов могут проходить значительную трансформацию, как по содержанию форм поведения и интересов, так и по степени их выраженности – от яркой ограниченности и необычности интересов, сохранения повторяющихся движений до сужения и однообразия интересов и тенденции к сохранению постоянства с переживанием психического дискомфорта разной силы при нарушении привычного порядка.

У многих детей старшего возраста симптомы этой группы проявляются особенностями мышления с когнитивной ригидностью и склонностью к детализации.

Степени тяжести РАС

	<i>Социальная коммуникация</i>	<i>Ограниченные повторяющиеся модели (паттерны) поведения</i>
<i>1 степень тяжести</i> Требуется помощь	Требуется поддержка и содействие в социальной коммуникации. Испытывает сложности с инициированием социальных взаимодействий и демонстрирует яркие примеры	Негибкое поведение значительно препятствует функционированию в одном или более контекстах. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и

	нетипичных или неудачных реакций на обращения со стороны окружающих. Может казаться имеющим пониженный интерес к социальным взаимодействиям. Например, ребёнок способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими у него не получается, а его попытки установить дружеские отношения странные и обычно безуспешные.	планированием препятствуют независимости.
2 степень тяжести Требуется значительная помощь	Заметные нарушения в вербальных и невербальных социальных коммуникативных навыках. Выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки. Ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Например, у ребёнка, выражающегося ограниченным количеством фраз и предложений, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, и заметны странности в невербальной форме его коммуникации.	Отсутствие гибкости в поведении, крайние затруднения с адаптацией к переменам и изменениям, или ограниченные/повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных контекстах. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.
3 степень тяжести Требуется	Тяжёлые нарушения в вербальных и невербальных социальных коммуникативных навыках приводят к серьёзным	Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к

очень значительная помощь	нарушениям в функционировании. Крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Например, ребёнок с небольшим набором нескольких понятных слов, изредка иницирующий социальное взаимодействие, а если иницирует, то обращается в необычной форме и только для удовлетворения нужд, и реагирует только на очень прямые указания и формы социального общения.	переменам и изменениям, или ограниченные/повторяющиеся формы поведения, которые очень мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.
---------------------------	---	---

Клинические проявления РАС очень разнообразны и включают следующие нарушения.

Нарушение общения

Дети с РАС испытывают трудности в установлении контакта с другими людьми, болезненную боязнь контакта с ними, отгороженность от внешнего мира. Эти проявления заметны с самого рождения, проявляются в отсутствии адекватной эмоциональной реакции на мать, тревогой при общении со всем новым, игнорированием общения со сверстниками, стремлением к уединению, одинаковым отношением к одушевленным и неодушевленным предметам, гиперчувствительностью к физическому воздействию, прикосновению.

Отношения с матерью на первом году жизни ребенка могут иметь следующие особенности: у ребенка отсутствует характерная поза готовности при взятии на руки, при уходе возникает тревога или ребенок не реагирует на отсутствие или присутствие матери. В отношениях с детьми также прослеживаются некоторые особенности: ребенок либо пытается избежать контакта с ними, либо относится к ним равнодушно, как будто не замечает их присутствия; также он может испытывать страх перед другим ребенком, и проявлять нежелательное поведение в виде агрессии.

Нарушения речи

Нарушение речи является базовым нарушением у детей с РАС и имеет ряд своих особенностей. На первом году жизни отмечается задержка развития предречевых вокализаций - гуления, лепета, псевдослов, отсутствие интонационной выразительности и специфического сигнального значения крика-плача и других вокализаций.

В раннем возрасте отмечается запаздывание сроков появления первых слов и фраз, длительное сохранение эхолалических речевых форм. Нарушения формирования экспрессивной речи проявляются отсутствием ответов на заданные вопросы. Дети не используют по отношению к себе формы и местоимения в первом лице. Отмечаются элементы скандирования, фразы носят отрывочный характер, нередко фразы рифмуются, эпизодически произносятся слова, не имеющие значения в данной ситуации. Высказывания не передают эмоционального тона переживаний, отмечается нарушение интонации, иногда ударение ставится на последних слогах, слоги произносятся с напевом. Нарушается порядок слов. Относительно специфической является автономная речь, разговоры с собой или полный мутизм. Вместе с тем встречаются сложные речевые формы. Общая закономерность выражается в нарушении коммуникативной функции речи.

Особенности эмоционального развития

В младенческом возрасте наблюдается задержка сроков появления первой улыбки. Отсутствуют положительные эмоции в ответ на улыбку взрослого, ласковый разговор. Ребенок улыбается, как правило, при виде неодушевленного предмета. «Комплекс оживления» возникает позднее, отмечается рудиментарность его проявления. Может отсутствовать один из компонентов – замирания, движения, вокализаций, улыбки. Впоследствии эмоциональная реакция на появление матери и близких также отсутствует.

В раннем возрасте отмечается задержка формирования, слабость, а в некоторых случаях чрезмерная выраженность эмоций. В целом эмоции характеризуются трудностью возникновения, отмечается слабая эмоциональная откликаемость при общении со взрослым. В ряде случаев наблюдаются немотивированные колебания настроения. Ребенка часто беспокоит страх при появлении животных, бытовых шумов (например, звуки пылесоса, полотера, электробритвы, фена, шума в водопроводных трубах), тихих звуков (например, шелеста бумаги, жужжания насекомых). Возможна тревога при изменении яркости света, цвета и формы предметов, прикосновения, влаги; страхи высоты, лестницы, огня.

Основное качество эмоциональных реакций выражается в их несоответствии определенным ситуациям, событиям. Наиболее характерно преобладание тревожного напряжения или выраженной тревоги (капризность, постоянное беспокойство) при попытках изменить сложившийся порядок жизни, игры, расположение предметов в комнате, времени и места прогулки, предложить новый вид пищи, поменять одежду. Последнее представляет собой относительно специфический симптом - феномен «тождества», проявляющийся в потребности сохранения сложившегося порядка, страха перед переменами. Тревожное напряжение возникает при появлении посторонних, при проявлении внимания, особенно при попытках проникнуть во внутренний мир ребенка. Достаточно часто можно наблюдать равнодушное отношение в тех ситуациях, когда, напротив, дети должны обнаруживать недовольство или беспокойство. При играх эпизодически появляется улыбка на лице и выражение удовольствия.

Особенности познавательной деятельности

Отмечается неравномерность показателей вербально-интеллектуальной функции. Общий объем знаний, понимание общественных норм жизни и способность оперировать числами ниже нормы. Мышление носит конкретный, механический характер. Отмечается неравномерный уровень развития отдельных способностей, например, ребенок может говорить на двух языках, или производить сложные математические вычисления, но при этом не владеет пространственными понятиями и навыками, при письме наблюдается неровная строчка с корявыми и прыгающими буквами, зеркальным изображением.

Нарушение двигательных навыков

У детей с РАС наблюдаются моторные нарушения, которые проявляются в разной степени. В период младенчества и раннем возрасте обращают на себя внимание различные двигательные стереотипии: раскачивание в колыбели, однообразные повороты головы, ритмичные сгибания и разгибания пальцев рук, упорное длительное раскачивание стенок манежа, на игрушечной лошадке, качалке, кружение вокруг своей оси, машущие движения пальцами либо всей кистью. Также на первом году жизни можно заметить задержку в развитии навыков самостоятельного сидения, ползания, вставания. Характерна «внезапность» перехода к ходьбе и практически одновременное появление навыка бега с навыком ходьбы. Могут отмечаться такие особенности движений, как медлительность, угловатость, порывистость, неуклюжесть, «мешковатость», «марионеточность». В ряде случаев - необычная грациозность, плавность движений, ловкость при лазанье и балансировании.

Значительно запаздывает освоение указательных жестов, отрицательно-утвердительных движений головой, жестов «согласие-несогласие», «приветствие-

прощание» (например, помахал рукой, стоя спиной к человеку). Характерны затруднения в имитации движений и жестов взрослых, сопротивление помощи при обучении двигательным навыкам.

К особенностям мимики относятся ее бедность, напряженность, иногда неадекватные гримасы. Часто наблюдается неподвижный, застывший, «испуганный» взгляд. В ряде случаев отмечаются красивые лица с «прорисованными» чертами.

Особенности игровой деятельности

С раннего возраста для игровой деятельности характерны элементарные формы. Отмечается либо полное игнорирование игрушек, либо их рассматривание без стремления манипулировать. В основном наблюдаются кратковременные или более длительные стереотипные действия с такими предметами обихода, как веревочки, ключи, гайки, бутылки и другие. Реже встречается интерес к игрушкам, но и при этом преобладают такие стереотипии, как верчение игрушками перед глазами, перекалывание с места на место, постукивание об пол или касание игрушками лица, обнюхивание, облизывание. Отсутствует сюжетный замысел в игровой деятельности. Характерны игры со струей воды, переливание жидкости из одной посуды в другую.

Особенности восприятия

Зрительное восприятие у детей с РАС может иметь свои особенности. В младенческом возрасте может отсутствовать слежение за движущимся предметом. Длительно не формируется навык узнавания и различения близких родственников.

Специфическими являются такие особенности зрительного поведения, как непереносимость взгляда в глаза, преобладание периферического зрения, взгляд мимо или «сквозь людей», «бегающий взгляд», поиск необычных зрительных впечатлений, явление «псевдослепоты», длительная сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте – световом пятне, блестящей поверхности, узоре обоев, ковра, мелькании теней. Характерна гиперчувствительность к зрительным стимулам, например, испуг при включении света, раздвигании штор.

Слуховое восприятие ребенка с РАС характеризуется длительным отсутствием реакции на звук, может появиться гиперчувствительность. В связи с гиперчувствительностью ребенок может так и не привыкнуть к звукам домашней обстановки (например, звонку, пылесосу). У ребенка отсутствует реакция на словесные обращения, отклик на свое имя. Ответная реакция на речь избирательна. Может рано возникнуть интерес к прослушиванию музыки.

Тактильная, вкусовая, обонятельная и проприоцептивная чувствительность также нарушена. С раннего возраста наблюдается слабость или отсутствие реакции на мокрые пеленки, холод, голод, прикосновение. В дальнейшем появляется гиперсенситивность к тактильным раздражителям, ребенок противится пеленанию, купанию, причесыванию, стрижке ногтей и волос. Его стесняет одежда, обувь, он стремится раздеться. Характерны необычные вкусовые предпочтения в виде тяги к несъедобному или появляется избирательность в еде. Отмечается гиперсенситивность к запахам и вкусам. Иногда прежде, чем взять новый предмет ребенок начинает, предварительно длительно его ощупывать, обнюхивать или облизывать. Находясь одни, дети часто «стимулируют» себя, напрягая тело и конечности, ударяя себя по ушам, зажимая их при зевании, ударяя головой о предметы.

Пищевое поведение и сон

Отмечаются нарушение ритма «сон-бодрствование», засыпание лишь в определенных условиях, сон может иметь поверхностный и прерывистый характер. В еде такие дети могут демонстрировать избирательность, есть продукты определенного цвета или консистенции. А кормление может быть возможным лишь в особых условиях.

Аутостимуляции и стереотипии

Стереотипность у ребенка с РАС вызывается необходимостью взять под контроль контакты с миром и оградить себя от дискомфортных впечатлений, от страшного. Другая возможная причина, это ограниченная способность активно и гибко взаимодействовать со средой. Иначе говоря, ребенок опирается на стереотипы потому, что может приспосабливаться только к устойчивым формам жизни.

В условиях частого дискомфорта, ограниченности активных положительных контактов с миром обязательно развиваются особые патологические формы компенсаторной аутостимуляции, позволяющие такому ребенку поднять свой тонус и заглушить дискомфорт. Существует шесть различных типов аутостимуляции, которые связаны с органами чувств человека: визуальное (зрительное), аудиторное (слуховое), тактильное, вестибулярное, а также аутостимулирующее поведение, связанное со вкусом и запахом. Примерами визуальной самостимуляции являются повторяющееся моргание, размахивание руками перед лицом, длительный взгляд на освещение или потолочные вентиляторы, включение и выключение света, игры с пальцами перед глазами. Аудиторная аутостимуляция может принимать форму щёлканья пальцами, стука по предметам, закрывания и открывания ушей руками, повторение отрывков видеороликов или песен, продуцирование вокальных звуков. Дети, которые

вовлечены в самостимуляцию с целью получения тактильных ощущений, могут тереть предметы или кожу руками, чесаться, царапаться, сжимать и разжимать кулаки. Вестибулярная аутоstimуляция включает в себя такие действия, как раскачивание из стороны в сторону, вращение вокруг своей оси, прыжки и шагание. Примером поведения самостимуляции, направленного на получение вкусовых ощущений, является облизывание предметов. Дети, которые стимулируются от различных запахов, как правило, нюхают людей или различные предметы.

Для детей с РАС характерно проявление нарушений развития в раннем детском возрасте (чаще всего до трех лет), сохранение аномалий социального функционирования и особенностей поведения на протяжении всей жизни.

2.1.2. Цели, задачи, условия реализации АОП

Целью реализации АОП является обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающихся с РАС, индивидуальными особенностями их развития и состояния здоровья.

АОП способствует реализации прав ребёнка дошкольного возраста с РАС на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка в соответствии с его возможностями, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями, творческого и физического потенциала, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов.

Реализация АОП предполагает психолого-педагогическую и коррекционно-развивающую работу, создание условий для развития обучающихся с РАС в группах компенсирующей направленности на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту и уровню развития видах деятельности, формирование и развитие компетенций, обеспечивающих преемственность между первой (дошкольной) и второй ступенью образования (начальной школой).

Задачи АОП:

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

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий для всестороннего развития обучающихся с РАС в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями; развитие способностей и творческого потенциала ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогом, 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, 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.

Условия реализации АОП:

- коррекционно-развивающая направленность воспитания и обучения, способствующая компенсации общих и индивидуальных недостатков развития;
- организация образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей ребенка с РАС, выявленных в процессе специального психолого-педагогического изучения особенностей развития ребенка, его компетенций;
- создание в группах атмосферы гуманного и доброжелательного отношения ко всем воспитанникам, что позволяет раскрыть потенциальные возможности каждого ребенка, растить их доброжелательными к людям;
- преемственность в работе учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя;

- «пошаговое» предъявление материала, дозирование помощи взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих достижению уровня, позволяющего действовать ребенку самостоятельно;
- проведение мониторинга развития ребенка и качества освоения АОП;
- сетевое взаимодействие с ЦПМПК (ПМПК) и сторонними организациями (медицинскими, образовательными, общественными, социальными, научными и др.) для повышения эффективности реализации задач АОП;
- установление продуктивного взаимодействия семьи и детского сада, активизация ресурсов семьи; комплексное сопровождение семьи воспитанника командой специалистов.

2.1.3. Принципы и подходы к формированию и освоению АОП

В соответствии ФГОС ДО АОП построена на следующих принципах:

- поддержка разнообразия детства;
- сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;
- позитивная социализация ребенка;
- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей), педагогов и иных работников детского сада и обучающихся;
- содействие и сотрудничество обучающихся и педагогов, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- сотрудничество детского сада с семьей.

Специфические принципы и подходы к формированию АОП.

Учёт особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего. Обучающиеся с РАС испытывают трудности ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом). Процессы формирования и использования опыта искажены (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией ребёнок с РАС не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию).

Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристик у обучающихся 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.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм. Приёмы и методы должны учитывать степень выраженности аутистических расстройств (для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами).

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

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

Учёт особенностей проблемного поведения ребёнка с РАС: возможная агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических

расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

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

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

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

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

Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с

этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

Подходы к формированию АОП:

- деятельностный подход к организации целостной системы коррекционно-педагогической работы с ребёнком;
- личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы.

Содержание АОП учитывает личностную направленность педагогического взаимодействия и приоритеты социализации ребёнка. В связи с этим важнейшим компонентом общеразвивающей и коррекционной работы является преодоление социальной недостаточности ребёнка.

АОП построена на позициях гуманно-личностного отношения к ребёнку и направлена на его всестороннее развитие, формирование духовных и общечеловеческих ценностей, а также способностей и интегративных качеств с учетом индивидуальных возможностей и специальных образовательных потребностей.

Дети дошкольного возраста с РАС могут обучаться по АОП в разные возрастные периоды, при этом у детей одного возраста могут быть разные варианты нарушений развития, различная степень выраженности образовательных трудностей и различия в фонде знаний и представлений об окружающем, умений и навыков в разных видах детской деятельности. Ввиду этого содержание образовательной деятельности АОП разделено на 3 этапа обучения с учётом уровня развития детей и широким возрастным диапазоном.

АОП предусматривает гибкий подход к отбору образовательного и коррекционно-развивающего содержания, методов и форм работы с детьми, индивидуально-типологических особенностей, трудностей и образовательных потребностей каждого ребёнка.

Построение АОП основывается на комплексно-тематическом принципе. Специфической особенностью АОП является интеграция коррекционно-развивающего содержания не только в структуру занятий (НОД), но и во все виды совместной с педагогом деятельности, в том числе в режимные моменты. В коррекционно-развивающий процесс включаются не только специалисты (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог), но и воспитатели, музыкальный руководитель. Все занятия (НОД) интегрируют образовательные задачи из разных образовательных областей и имеют коррекционно-развивающую направленность.

Обязательной составляющей АОП является взаимодействие с семьёй ребёнка с целью повышения информированности и психолого-педагогической компетентности в вопросах, связанных с особенностями развития, а также с методами и приемами обучения дошкольников с РАС.

2.2. Планируемые результаты

2.2.1. Целевые ориентиры в дошкольном возрасте

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

Целевые ориентиры для обучающихся с РАС к трём годам:

- локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагога, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогу;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал;
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- надевает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора;
- строит башню из трёх кубиков;

- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора;
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагог;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- понимает основные цвета ("дай жёлтый" (зелёный, синий));
- производит последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);

- усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- присутствуют элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагога);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения АОП

Целевые ориентиры на этапе завершения освоения АОП - планируемые результаты образовательной деятельности и профессиональной коррекции нарушений развития у детей старшего дошкольного возраста с РАС (к 7-8 годам).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств

(первый уровень является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются):

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто - формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;

- взаимодействует с педагогом и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма букв;
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогов;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в наведении порядка, уборке;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств

(второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени) и нарушениями речевого развития):

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

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

- 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 третьим уровнем тяжести аутистических расстройств

(третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

- понимает обращенную речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогом и другими детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогов;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогов;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;

- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает "большой - маленький", "один - много";
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогов);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

На этапе завершения дошкольного образования Психолого-педагогический консилиум детского сада направляет обучающегося с РАС на ЦПМПК с целью определения его дальнейшего образовательного маршрута.

2.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по АОП

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой детским садом по АОП, представляет собой важную составную часть образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

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

Оценивание качества, то есть оценивание соответствия образовательной деятельности в детском саду заданным требованиям ФГОС ДО и Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, направлено в первую очередь на оценивание созданных детским садом условий в процессе образовательной деятельности.

Оценивание качества образовательной деятельности детского сада на основе достижения обучающихся с РАС планируемых результатов освоения АОП не предусматривается.

Целевые ориентиры, представленные в АОП:

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

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

АОП строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста, с учетом сенситивных периодов в развитии и качественно неоднородных уровней двигательного, речевого, познавательного и социального развития обучающихся, поэтому целевые ориентиры АОП учитывают не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанные 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.

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

Уровни системы оценки качества образовательной деятельности:

- диагностика развития детей 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, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне детского сада система оценки качества реализации АОП решает задачи:

- повышения качества реализации АОП;
- реализации требований ФГОС ДО к структуре, условиям и целевым ориентирам АОП;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности детского сада в процессе оценки качества АОП;
- постановки ориентиров в профессиональной деятельности педагогов и перспектив развития детского сада.

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

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

Система оценки качества дошкольного образования:

- сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации АОП в пяти образовательных областях, определенных ФГОС ДО (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое);
- 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 форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка, семьи, педагогов, общества и государства;
- включает как оценку педагогами детского сада собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в детском саду;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации АОП, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

3. Содержательный раздел

(часть, формируемая участниками образовательных отношений, входит в содержание данного раздела)

3.1. Пояснительная записка

Содержание АОП предусматривает основной и пропедевтический этапы обучения. Основной задачей на каждом этапе является коррекционно-развивающая работа с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), связанными с РАС. Коррекционно-развивающая работа определяется индивидуально для каждого конкретного ребенка, исходя из его возможностей, особенностей нарушения развития.

Образовательная деятельность с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и психическом развитии обучающихся с РАС осуществляется: в ходе режимных моментов, в специально организованной непосредственно образовательной деятельности, в самостоятельной деятельности детей, в процессе взаимодействия с семьями воспитанников.

Содержание АОП 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 РАС (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности);

- освоение содержания программ в пяти образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

3.2. Содержание образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на основном этапе обучения

3.2.1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Основопологающим содержанием раздела «Социально-коммуникативное развитие» является формирование сотрудничества ребенка с педагогом и научение ребенка способам усвоения и присвоения общественного опыта.

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.

Основные задачи в области «Социально-коммуникативное развитие»:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогом 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 педагогов;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

<i>Средства социально-коммуникативного развития</i>		
Создание атмосферы психологического комфорта	Использование социокультурной среды	Организация предметно-развивающей среды
Соблюдение педагогами норм педагогической	Сотрудничество с общественными организациями (театр,	Оборудование центров активности с соблюдением

этики. Личностно-ориентированный подход к организации образовательного процесса. Безопасность жизнедеятельности.	музей, библиотека, школа и др.) Организация встреч с представителями разных профессий. Участие в городских детских мероприятиях. Экскурсии.	дидактических принципов. Инвентарь для организации трудовой деятельности. Оборудование, атрибуты для организации игровой деятельности детей. Дидактические пособия. Оборудование сенсорной комнаты. Экологическая тропа на территории детского сада.
---	---	--

<i>Методы социально-коммуникативного развития</i>		
Наглядный метод	Словесный метод	Практический метод
Наблюдение за деятельностью, поведением детей и взрослых. Рассматривание картин, иллюстраций, фотографий. Работа со схемами, зрительными ориентирами, знаками. Оформление портфолио. Выставка детского творчества.	Доброжелательный стиль общения. Объяснение, указание, инструкция, комментирование действий. Рассказ педагога. Чтение художественной литературы. Беседа по теме, неформальное общение. Разработка и повторение правил. Озвучивание эмоций, характеристика настроения, внутреннего состояния. Оценка деятельности и поведения ребенка (поощрение, осуждение).	Личный пример поведения и деятельности. Упражнение в практической деятельности (трудовой, игровой, продуктивной). Выполнение поручений. Тренинговые занятия. Использование невербальных способов общения.

3.2.2. Образовательная область «Речевое развитие»

Речевое развитие направлено на овладение детьми устной коммуникацией как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие слухового внимания и слухового восприятия, развитие связной речи, знакомство с художественной детской литературой в условиях группы (если это доступно ребёнку) и в индивидуальной коррекционно-развивающей работе.

Основные задачи в области «Речевое развитие»:

- формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (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 (работа по формированию спонтанного речевого общения);
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы (возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания);
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте (начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период).

<i>Средства речевого развития</i>				
Общение детей и взрослых	Культурная языковая среда	Специально организованное обучение речи	Ознакомление с детской литературой	Коррекция нарушений речевого развития

Методы речевого развития		
Наглядный метод	Словесный метод	Практический метод
Наблюдение (в природе, в социальной действительности). Изобразительная наглядность (рассматривание предметов, игрушек, картин, макетов и др.).	Чтение. Рассказывание. Пересказ. Беседа. Заучивание наизусть.	Дидактические игры и упражнения. Элементы театра (инсценировки, этюды и др.). Непосредственное речевое общение с детьми и взрослыми.

Приёмы речевого развития		
Наглядный приём	Словесный приём	Практический приём
Обследование предметов. Показ изобразительной наглядности. Показ положения органов артикуляции.	Речевой образец. Проговаривание. Объяснение. Указание.	Игровые приемы: - проблемно-практические ситуации, - сюжетные игры, - игры-драматизации, - дидактические игры, - имитационные упражнения.

3.2.3. Образовательная область «Познавательное развитие»

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

- развитие интересов обучающихся с РАС, 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.

Основные задачи в области «Познавательное развитие»

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

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

- соотнесение количества (больше - меньше - равно);

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

- различные варианты ранжирования;

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

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

- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

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

- формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

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

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

- коррекция развития любознательности, так как при РАС спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с РАС.

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

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;

- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

- если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы "заземлить" аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни.

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

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

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

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

<i>Средства познавательного развития</i>			
Организация предметно-развивающей среды	Взаимодействие с педагогом	Формирование собственной деятельности	Использование социальной среды
Дидактическое и игровое оснащение групп и кабинетов. Создание мини-музеев, коллекций, выставок. Библиотека детской литературы. Использование электронных образовательных ресурсов. Создание экологической тропы детского сада. Оборудование Сенсорной комнаты (светлой и темной). Материалы для трудовой и продуктивной деятельности. Спортивный инвентарь.	Стимулирование познавательной активности. Обучение детей способам приобретения знаний. Передача знаний в различных формах организации образовательного процесса по инициативе как педагога, так и ребенка.	Предметно-манипулятивная. Исследовательско-экспериментальная. Игровая. Коммуникативная. Трудовая. Продуктивная. Музыкальная. Двигательная активность.	Организация экскурсий, наблюдений. Встречи с представителями и разных профессий. Участие в городских детских мероприятиях. Посещение библиотеки, театра.

<i>Методы познавательного развития</i>		
Наглядный метод	Словесный метод	Практический метод
Показ способов и приемов деятельности. «Жестовая» инструкция. Рассматривание картин, иллюстраций, фотографий. Работа со схемами, моделями, знаками. Звуковые, цветовые ориентиры. Использование сенсорных эталонов. Просмотр видео-материалов. Демонстрация опытов.	Объяснение, указание, инструкция, формулирование задачи, комментирование перцептивных действий. Рассказ педагога. Чтение познавательной литературы. Беседа по теме, неформальное общение. Речевое стимулирование и оценка деятельности.	Поисково-ориентировочные действия (метод проб, примеривание, зрительная ориентировка, обследование, приложение, наложение, ощупывающие и обводящие движения и др.). Упражнение в практической деятельности с дидактическими игрушками и пособиями (действия по образцу, по подражанию, совместные действия - «рука в руке»). Игры с образными игрушками. Конструирование. Группировка, классификация предметов, выбор по заданию. Графические упражнения. Проверка правильности выполнения задания в деятельности.

Методы повышающие познавательную активность	Методы вызывающие эмоциональную активность детей	Методы способствующие взаимосвязи в деятельности	Методы коррекции в познавательной сфере
Элементарный анализ и синтез. Группировка и классификация. Сравнение. Моделирование и конструирование. Вопрос – ответ. Поиск выхода из проблемной ситуации. Определение причин и следствий. Смысловое соотнесение. Опыт, эксперимент. Коллекционирование.	Сюрпризный момент. Воображаемая ситуация. Игровой метод. Элементы новизны.	«Погружение» в тему. Комплексный подход к решению задач познавательного развития. Обучение универсальным способам деятельности. Выстраивание алгоритма деятельности. Комментирование действий. Фиксация результатов деятельности в речи. Чередование и разумное сочетание разных видов деятельности.	Вовлечение в процесс обследования всех анализаторов. Доступность, повторяемость, систематичность материала. Обеспечение переноса знаний и умений в новые условия.

3.2.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

Из этих установок следуют задачи, которые для обучающихся с РАС могут быть решены не во всех случаях, а если решены, то только частично. В большинстве случаев это использование средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях.

В силу особенностей развития, детям с РАС более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка).

Произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искажённо и далеко не всем. Детям с РАС часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

Средства художественно-эстетического развития			
Развитие деятельности	Эстетика образовательной среды	Ознакомление с искусством	Использование социальной среды
Изобразительная деятельность. Конструктивная деятельность. Музыкальная деятельность. Театрально-игровая деятельность. Чтение (восприятие литературы).	Эстетическое оформление помещений детского сада и его территории. Использование элементов декора и ландшафтного дизайна. Оформление выставок детского и семейного творчества. Эстетика сервировки стола; Эстетика повседневной, спортивной и праздничной одежды детей и сотрудников.	Создание мини-музеев, выставок изобразительного искусства. Библиотека художественной литературы для детей. Использование ЭОР. Оборудование мини-театра, центров «Драматизация» на группах.	Организация экскурсий, наблюдений в природе. Посещение театра, детских концертов, библиотеки. Участие в городских детских мероприятиях.

Методы художественно-эстетического развития		
Наглядный метод	Словесный метод	Практический метод
Показ способов и приемов деятельности. Рассматривание и обследование предметов. Рассматривание картин, иллюстраций, фотографий. Восприятие произведений искусства. Посещение театра, музеев. Работа со схемами, моделями.	Объяснение, указание, инструкция, формулирование задачи, комментирование действий. Рассказ педагога. Экскурс-беседа. Чтение художественной литературы. Общение по произведению искусства.	Поисково-ориентировочные действия (метод проб, примеривание, зрительная ориентировка, обследование, приложение, наложение, ощупывающие и обводящие движения). Самостоятельная деятельность: - продуктивная, - конструктивная, - музыкальная,

Звуковые, цветовые, тактильные ориентиры, использование сенсорных эталонов. Просмотр видео-материалов. Наблюдения в природе.	Речевое стимулирование и оценка продуктивной деятельности.	- театрально-игровая. Культурно-досуговая деятельность и подготовка к ней (оформление, украшение, изготовление подарков).
--	--	--

3.2.5. Образовательная область «Физическое развитие»

В образовательной области "Физическое развитие" реализуются следующие целевые установки:

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

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

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

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

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

Третья и четвёртая задачи доступны не всем детям с РАС и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и

связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне.

<i>Принципы физического развития</i>			
Дидактические	Специальные	Гигиенические	Коррекционные
Развивающее обучение.	Систематичность и последовательность.	Сбалансированность нагрузок.	Учет состояния здоровья (группа здоровья).
Единство обучения, воспитания и коррекции.	Непрерывность.	Рациональность чередования деятельности и отдыха.	Учет психофизических особенностей детей.
Наглядность.	Последовательность наращивания тренирующих воздействий.	Оздоровительная направленность всего образовательного процесса.	Включение коррекционных компонентов во все виды двигательной деятельности.
Тематический принцип.	Цикличность.	Осуществление личностно-ориентированного подхода.	
Построение образовательного процесса на адекватных дошкольному возрасту видах деятельности (игра).	Доступность.		
	Сознательность и активность ребенка.		

<i>Средства физического развития</i>		
Условия для занятий физкультурой (помещение, оборудование, инвентарь).	Эколого-природные факторы (солнце, воздух, вода).	Психогигиенические факторы (гигиена сна, питания, занятий).

Методы физического развития		
Наглядный метод	Словесный метод	Практический метод
Наглядно-зрительные приемы: - показ способа деятельности, - использование наглядных пособий, - имитационные движения, - зрительные ориентиры. Наглядно-слуховые приемы: - музыка, песни. Тактильно-мышечные приемы: - непосредственная помощь педагога.	Объяснения, указания. Подача команд, распоряжений, сигналов. Рассказ педагога, беседа. Словесная инструкция. Художественное слово. Комментирование действий. Оценка детской деятельности.	Использование различных форм организации деятельности: игра, занятие, соревнование, упражнение, развлечение, досуг, праздник. Повторение упражнения (действия) без изменений и с изменениями. Подражание, «подводящие» упражнения.

Классификация здоровьесберегающих технологий		
Медико-профилактические	Физкультурно-оздоровительные	Коррекционно-развивающие
Мониторинг здоровья. Организация и контроль питания детей. Закаливание. Организация профилактических мероприятий. Соблюдение требований СанПиН. Организация здоровьесберегающей среды. Массаж и самомассаж.	Мониторинг физического развития детей. Технологии становления физической культуры детей. Технологии развития физических качеств. Технологии организации оздоровительных гимнастик. Технологии воспитания привычки к повседневной физической активности и заботе о своем здоровье.	Арттерапия. Музыкотерапия. Сказкотерапия. Цветотерапия. Психогимнастика. Логоритмика.

3.3. Содержание образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра на пропедевтическом этапе обучения

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

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

Организационные проблемы перехода обучающегося с РАС к обучению в школе

Основная цель пропедевтического этапа - адаптировать ребёнка с РАС к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

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

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

Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть

шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он, несомненно, должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

В рамках прикладного анализа поведения отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы, и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде фактически должно 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 подбирать оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);

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

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

- обучение проводить 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;

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

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

- с целью профилактики пресыщения чередовать виды деятельности;

- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения 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).

Задачи пропедевтического этапа делятся на:

- формирование социально-коммуникативных функций;
- формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков, необходимых к началу обучения в школе;
- формирование академических навыков (основы чтения, письма, математики).

3.3.1. Формирование социально-коммуникативных функций

Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

Обучающиеся с РАС к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.

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

Для обучения в классе необходимо наличие коммуникативных навыков, 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.

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

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

3.3.2. Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые к началу обучения в школе

Когда ребёнок РАС 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.

Для обучающихся с РАС это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии 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 решение обозначенных выше трудностей. Данные трудности касаются, в основном, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в старшем дошкольном возрасте возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

3.3.3. Формирование академических навыков

Обучение обучающихся с РАС академическим навыкам отличается от обучения обучающихся с типичным развитием. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться

уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогов даже в старших классах.

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

3.3.3.1. Основы обучения чтению обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Многим детям с РАС обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы - письмо или основы математики (при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с РАС) в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти.

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 РАС. 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 РАС из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

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

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

в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).

Чтобы замотивировать ребёнка с РАС 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 закладывает базу для понимания смысла чтения.

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

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами РАС - 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.

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

формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

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

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

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

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

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся 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 ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симультивирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

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

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

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

3.3.3.2. Основы обучения письму обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих 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 РАС научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

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

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.

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

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 начинается переход 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 педагоги 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.

Нужно стараться, чтобы ребёнок 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).

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 ребёнку можно было закончить строчку самостоятельно.

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

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

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

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", "ъ", "ь", "ы";

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

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

- пятая группа - строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";

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

- седьмая группа - сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю".

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

- первая группа - заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение "С", "О";

- вторая группа - заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "И", "Й", "Ц", "Ш", "Щ";

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

- четвертая группа - заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "Л", "А", "М", "Я";

- пятая группа - заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Ё", "З";

- шестая группа - заглавные буквы, при написании которых основным является движение "сверху вниз" с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: "У", "Ч", "Ф";

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

Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно

сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой "побуквенного письма" (оно не столь нежелательно, как "побуквенное чтение", но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

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 РАС усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

3.3.3.3. Основы обучения математическим представлениям обучающихся с расстройствами аутистического спектра

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

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

Наибольшие трудности вызывает усвоение 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.

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

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

Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Обучающиеся с РАС, 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.

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.

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

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

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.

3.4. Взаимодействие педагогических работников с детьми

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

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

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

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

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

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

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

Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагог не подгоняет ребенка под какой-то определенный стандарт, а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях, предупреждает возникновение у ребенка эмоционального дискомфорта, исключая крик, громкую речь, резкие движения. Педагог 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 педагогом и другими детьми.

Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересам. Возможность играть, рисовать, конструировать, сочинять и пр. в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду. Самостоятельная деятельность детей протекает преимущественно в утренний отрезок времени и во второй половине дня. Педагог постоянно создает

ситуации, побуждающие детей активно применять свои знания и умения, ставит перед ними все более сложные задачи, развивает волю, поддерживает желание преодолевать трудности, оказывает дозированную помощь.

Особенности коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС состоят в необходимости индивидуального и дифференцированного подхода, сниженного темпа обучения, структурной простоты содержания знаний и умений, наглядности, возврата к уже изученному материалу.

При проведении диагностических и коррекционных мероприятий с детьми с РАС педагогам важно соблюдать следующие основные требования.

1. Стремиться к реализации права детей на образование, направленное на развитие личности, умственных и физических способностей.

2. С учетом требований ФГОС ДО при оценке динамики продвижения ребенка не сравнивать его ресурс с достижениями других детей, а с его собственными достижениями на предыдущем этапе развития.

3. Корректно и гуманно оценивая динамику продвижения ребенка, реально представлять дальнейшие возможности развития и социальной адаптации.

4. Весь персонал, работающий с ребенком, должен соблюдать профессиональную этику.

5. Педагогический прогноз определять на основе динамического наблюдения и углубленного анализа результатов комплексного обследования, с педагогическим оптимизмом, стремясь у каждого ребенка выявить сохранные потенциальные возможности, определить положительные стороны его психического и личностного развития, на которые можно опереться в педагогической работе.

6. Создавать для ребенка атмосферу доброжелательности, формировать чувство психологической безопасности, стремиться к принятию ребенка с пониманием специфики его трудностей и проблем развития. Ко всем детям относиться спокойно, ровно, доброжелательно.

7. Строить коррекционно-развивающую работу адекватно образовательным потребностям и возможностям ребёнка.

8. Стимулировать умственное и эмоциональное развитие с опорой на психическое состояние радости, спокойствия.

9. Терпеливо обучать ребенка осуществлять перенос сложившегося способа действия в сходные условия, переключаться с одного способа действия на другой,

при выполнении каждого задания стимулировать познавательную активность, творчество и изобретательность.

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

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

Очень важно и в детском саду, и в семье создавать и поддерживать равную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогам и обучающимся.

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

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

Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

Специалисты должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с РАС. Установление ребёнку диагноза 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 РАС у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

Работа с родителями (законным представителем) 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 с РАС.

Групповые формы работы - консультативно-рекомендательная; лекционно-просветительская; практические занятия для родителей (законных представителей); организация "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 организации дальнейших условий воспитания ребенка в семье.

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 с РАС. На практических занятиях родители (законные представители) знакомятся с приемами обучения ребенка в условиях семьи: формирование у него навыков самообслуживания и социального поведения.

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

Направления взаимодействия с семьями воспитанников.

1. Просветительско-разъяснительная работа с родителями (законными представителями) до начала посещения ребенком детского сада.
2. Оказание социально-правовой поддержки семьям воспитанников.
3. Оказание психолого-педагогической поддержки семьям воспитанников:

- психолого-педагогическое изучение состояния членов семьи, в первую очередь матери и ребенка;
- психологическая помощь в адекватной оценке потенциальных возможностей развития ребенка;
- повышение педагогической компетентности у родителей (законных представителей);
- 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);
- создание в семье адекватных условий воспитания обучающихся;
- психологическая поддержка родителей (законных представителей) в решении личных проблем и негативного эмоционального состояния.

4. Наглядно-информационное обеспечение:

- информационные стенды - стационарные и передвижные стенды, которые размещаются в удобных для родителей (законных представителей) местах (раздевальном помещении, холле, лестничном марше, информационные зоны около групп и кабинетов специалистов) с целью информирования родителей (законных представителей) об организации коррекционно-образовательной работы, присмотра и ухода за воспитанниками в детском саду (режим, графики, расписания, меню), психолого-педагогического просвещения родителей (консультации, рекомендации, памятки, алгоритмы, правила и т.п.), оперативного информирования о планируемых мероприятиях и способах подготовки к ним

(объявления), информирования о проведенных мероприятиях (фотоколлажи, отчеты);

- выставки детских работ - проводятся по плану воспитательно-образовательной работы с целью ознакомления родителей (законных представителей) с формами и результатами продуктивной деятельности детей, привлечения и активизация интереса родителей (законных представителей) к продуктивной деятельности своего ребенка;

- выставки семейного творчества - проводятся по плану воспитательно-образовательной работы и по инициативе членов семей воспитанников с целью вовлечения семьи в творческую деятельность, привлечения внимания детей к творческим способностям родителей (законных представителей), расширения возможностей для формирования развивающей предметно-пространственной среды детского сада.

Постепенно, в процессе взаимодействия у родителей (законных представителей) формируется система практических и теоретических знаний, 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.

3.6. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра

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

На 1 этапе обучения ребёнка с РАС (младший дошкольный возраст) выделяют 10 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы:

- зрительное восприятие;
- слуховое восприятие;
- кинестетическое восприятие;
- восприятие запаха;
- восприятие вкуса;
- формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина).

3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

4. Формирование и развитие коммуникации:

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

5. Речевое развитие:

- развитие потребности в общении;
- развитие понимания речи;
- развитие экспрессивной речи.

6. Профилактика и коррекция проблем поведения.

7. Развитие двигательной сферы:

- формирование предметно-манипулятивной деятельности;
- развитие предметно-практической деятельности;
- общефизическое развитие;
- подвижные игры.

8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

9. Формирование навыков самостоятельности.

10. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

1. Развитие эмоциональной сферы

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

- формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);

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

2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы

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

Содержание направления включает 6 разделов:

- зрительное восприятие;
- слуховое восприятие;
- кинестетическое восприятие;
- восприятие запаха;
- восприятие вкуса;
- формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина).

Содержание каждого раздела представлено по принципу "от простого к сложному". Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия.

Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на неё реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

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

Зрительное восприятие:

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

- формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

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

- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);

- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр ("Кто там?", "Кто пришел вначале?", "Кто спрятался?");

- учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;

- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;

- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);

- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;

- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);

- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства).

Восприятие вкуса:

- различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);

- узнавать знакомые продукты на вкус.

Восприятие запаха:

- вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений),

- узнавать объекты по запаху (например, 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).

3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

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

4. Формирование и развитие коммуникации

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

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогом и научение ребенка приёмам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), которые является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогом, 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), педагогом, формирование способности принимать контакт:

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогом 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), педагогом;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогом, 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), педагогом (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогом в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагоге;
- формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогом, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогом и другими детьми:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагога с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым педагогом;
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагог;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям;

- вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогом (активными движениями, музыкальными играми, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- совершенствовать умения действовать по подражанию педагогу.

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

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

5. Речевое развитие

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с 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 наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

В связи с этим обучение 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.

Речевое развитие представлено следующими разделами:

- развитие потребности в общении;
- развитие понимания речи;
- развитие экспрессивной речи.

Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогом как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогом;
- формировать умение принимать контакт,
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогом и другими детьми;
- формировать понимание жестовой инструкции педагога с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- учить использовать доступные средства коммуникации с педагогом (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), педагогом.

Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагога, 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 педагог;
- 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 слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагога;
- 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 педагогу;

- стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогом;
- 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 педагога, 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 подражать действиям губ педагога 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 отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

Часто у ребёнка с РАС возможности обозначить своё отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко

используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию. В связи с тем, что при РАС выражена склонность к формированию стереотипии, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения. Следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения делает 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). Коррекционную работу с проблемами поведения следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

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

- установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, так как эмоциональный контакт ребёнка с РАС с педагогом, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;

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

обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

- никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;
- не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;
- использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут).

Коррекция стереотипии требует особого внимания по нескольким причинам:

- стереотипии возможны не только при РАС, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости);
- определение стереотипии в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-аутостимуляционных, компенсаторных и психогенных.

Общий алгоритм работы со стереотипиями:

- динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);
- отнесение стереотипии к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития;
- квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам;
- выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии;
- собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трёх лет и остаётся таковым до 5-7 лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребёнка с РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и педагогов.

Детям с РАС 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.

Развитие двигательной сферы и физическое развитие включает:

- формирование предметно-манипулятивной деятельности;
- развитие предметно-практической деятельности;
- общефизическое развитие;
- подвижные игры.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

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

- учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

Формирование предметно-практических действий

Предметно-практические действия (далее - ППД) 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 с РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий:

- действия с материалами:
 - формировать умения сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);
 - знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный);
 - действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий):
 - развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
 - формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
 - учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
 - формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
 - формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;
 - учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
 - активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);

- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);
- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общефизическое развитие:

- формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогом (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);
- создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- учить ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагога и самостоятельно спускаться с нее;
- продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).
- учить играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);
- формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).
- создавать условия для овладения умением бегать;
- учить ходить по лесенке вверх с педагогом, а затем и самостоятельно;
- формировать потребность в разных видах двигательной деятельности;
- развивать координацию движений;
- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";

- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;
- учить прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);
- учить подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку;
- тренировать дыхательную систему,
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры

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

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

8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности

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

Основными задачами этого направления являются:

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

9. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения детей с РАС. 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 специалистов и семьи.

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

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);
- далее с постепенным подключением к действиям педагога;
- возрастом "доли участия" ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

10. Формирование навыков самостоятельности

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

У обучающихся возможности развития самостоятельности различны как в силу тяжести РАС, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопровождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможности.

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

На 2 этапе обучения ребёнка с РАС выделяют 7 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Социально-коммуникативное развитие.
2. Речевое развитие.
3. Развитие навыков альтернативной коммуникации.
4. Коррекция проблем поведения.
5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы.
6. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.
7. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

1. Социально-коммуникативное развитие

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

- установление взаимодействия с ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы (особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми);

- установление эмоционального контакта, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования;

- произвольное подражание большинству обучающихся с РАС 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);

- коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с РАС остался без сопровождения (умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живёшь?", "Как позвонить маме (папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка);

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

- использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности (конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с РАС навыка обращения: переход от "Здравствуйте!" к "Здравствуйте, Мария Ивановна!" создаёт базу для обращения в других ситуациях; невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм);

- умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с РАС 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;

- обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения "жизненного пространства" ребёнка с РАС, развития его самостоятельности (это касается различных бытовых ситуаций дома, в детском саду, в транспорте);

- спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в

соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации;

- использование альтернативной коммуникации.

2. Речевое развитие

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

Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития.

Направления работы по речевому развитию

1. Формирование импрессивной речи:

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

2. Обучение экспрессивной речи:

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

формы); умение отвечать на вопросы "Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний.

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

- формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);
- конвенциональные формы общения;
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

- преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
- конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

3. Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью РАС, 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.

4. Коррекция проблем поведения

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

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

Общая схема работы:

- определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
- фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
- определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
- общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
- коррекция проблем поведения.

Конкретные решения коррекции проблем поведения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
- лишение подкрепления;
- "тайм-аут" - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

- введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - "наказание", что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания).

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

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

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы

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

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

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;

- развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;

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

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

6. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

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

Обычно такого рода обучение происходит в семье, но в случае с РАС 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.

7. 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.

Виды заданий:

- сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- выполнение инструкции "Найди (подбери, дай, возьми) такой же;
- соотнесение одинаковых предметов;
- соотнесение предметов и их изображений;
- соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- задания на ранжирование (сериацию);
- 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 РАС в процессе индивидуальных занятий с педагогом, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе. 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.

На 3 этапе обучения ребёнка с РАС выделяют основные задачи социально-коммуникативного развития.

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

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогов;
- 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 педагогов; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

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

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогом (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагога; далее - самостоятельно;

- взаимодействие с педагогом: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

- реципрокное диадическое взаимодействие со педагогом 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 педагогов);

- развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!", "Привет!") и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

- формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

- 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 педагогом;

- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

- продолжение обучения использованию расписаний;

- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;

- постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;

- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

- умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

- формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;

- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;

- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;

- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

- формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;

- обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогов:

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

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

- возможность взаимообменного 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 коррекционная работа должна обеспечить (по возможности) такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с РАС не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

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

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при

необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

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

Структурные компоненты образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся с РАС

Диагностический модуль.

Работа в рамках этого модуля направлена на выявление нарушений в психическом развитии, индивидуальных особенностей обучающихся с РАС.

Педагогическая диагностика - оценка индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанная с оценкой эффективности педагогических действий и лежащая в основе их дальнейшего планирования.

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализация образования, в том числе поддержка ребенка, построение его образовательной траектории или профессиональная коррекция особенностей его развития;
- оптимизация работы с группой детей.

Диагностическая работа занимает особое место в коррекционно-педагогическом процессе, играет роль индикатора результативности оздоровительных, коррекционно-развивающих и воспитательно-образовательных мероприятий. При этом диагностика не ориентирована на оценку достижения детьми целевых ориентиров. Основная задача - выявить пробелы в овладении ребенком образовательным содержанием на предыдущих этапах, а также особенности и недостатки развития речи и познавательной деятельности, и на этой основе выстроить индивидуальную программу коррекционной работы.

Диагностика является одним из эффективных механизмов адаптации образовательного содержания с учетом имеющихся у ребенка знаний, умений, навыков, освоенных на предыдущем этапе образовательной деятельности.

Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС предполагает решение следующих задач в рамках диагностической работы:

- изучение и анализ данных и рекомендаций, представленных в заключении ЦПМПК (ПМПК);
- глубокое, всестороннее изучение ребенка: выявление индивидуальных особенностей и уровня развития познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, речи, запаса знаний и представлений об окружающем мире, умений и навыков в различных видах деятельности;
- с учетом данных психолого-педагогической диагностики определение особых образовательных потребностей ребенка, адаптация образовательного содержания;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания обучающихся с РАС;
- изучение динамики развития ребенка в условиях коррекционно-развивающего обучения, определение его образовательного маршрута.

В детском саду диагностическое обследование осуществляется не менее двух раз в год, продолжительностью 15 календарных дней каждое: в начале учебного года (первые две недели сентября) и в конце учебного года (вторая и третья неделя мая) с целью определения актуального уровня развития каждого ребёнка, последующего составления основных направлений индивидуального развития (ОНИР). Воспитанники, выпускающиеся в школу, дополнительно обследуются в середине года (третья и четвёртая неделя января) с целью составления коллегиального заключения (Представления на ребёнка) для ЦПМПК для определения его дальнейшего образовательного маршрута.

Учитель-логопед обследует уровень коммуникативных навыков, речевого развития ребёнка (состояние фонематических процессов, состояние речевого аппарата, звукопроизношение, слоговую структуру, пассивный и активный словарь, грамматический строй речи, уровень развития связной речи), уровень академических навыков (чтение, письмо), заполняет «Речевую карту» на каждого ребёнка.

Учитель-дефектолог обследует состояние психических процессов ребёнка (память, мышление, внимание, восприятие), определяет уровень психомоторного и познавательного развития, уровень академических навыков (элементарные математические представления), уровень социально-коммуникативных навыков, заполняет «Диагностическую карту» на каждого ребёнка.

Педагог-психолог обследует состояние эмоционально-волевой сферы ребёнка, уровень развития коммуникативных навыков и заполняет «Диагностическую карту» на каждого ребёнка. Участие ребёнка в

психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей). Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и оказания адресной психологической помощи.

Музыкальный руководитель обследует уровень музыкального развития детей и заполняет «Диагностическую карту музыкального развития» на каждую группу детского сада.

Воспитатель обследует уровень физического, речевого, познавательного развития, навыки изобразительной и конструктивной деятельности, степень социализации и навыков самообслуживания, заполняет «Мониторинг развития детей» на группу детского сада.

В процессе обследования педагоги используют разнообразные методы и приёмы, которые позволят им получить необходимую и адекватную информацию о ребенке.

Основным методом педагогической диагностики является наблюдение. Педагог наблюдает за поведением ребёнка в деятельности (игровой, общении, познавательно-исследовательской, изобразительной, конструировании, двигательной), разных ситуациях (в режимных процессах, в группе и на прогулке, совместной и самостоятельной деятельности детей и других ситуациях). В процессе наблюдения педагог отмечает особенности проявления ребёнком личностных качеств, деятельностных умений, интересов, предпочтений, фиксирует реакции на успехи и неудачи, поведение в конфликтных ситуациях.

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

Воспитатели проводят диагностику индивидуального развития детей в произвольной форме на основе малоформализованных диагностических методов: наблюдения, свободных бесед с детьми, анализа продуктов детской деятельности (рисунков, работ по лепке, аппликации, построек, поделок и т.п.), специальных диагностических ситуаций, специальных методов диагностики физического, коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития.

Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог используют различные методы психолого-педагогической диагностики в рамках своей профессиональной компетентности.

Результаты диагностики фиксируются. Фиксация данных позволяет педагогу выявить и проанализировать динамику в развитии ребёнка, а также скорректировать образовательную деятельность с учётом индивидуальных особенностей развития ребёнка и его потребностей.

Результаты комплексного психолого-педагогического обследования составляют основу:

- разделения детей на подгруппы при проведении коррекционно-развивающих занятий;
- составления основных направлений индивидуальной работы.

Коррекционно-развивающий модуль.

Содержание коррекционной работы определяется на основе выявления нарушений в развитии ребёнка, образовательных трудностей, сформированных навыков и умений.

Социально-педагогический модуль.

Данный модуль ориентирован на взаимодействие с родителями (законными представителями) и разработку вопросов преемственности в работе педагогов детского сада и школы.

Консультативно-просветительский модуль.

Данный модуль предполагает расширение сферы профессиональной компетентности педагогов, повышение их квалификации в целях реализации АОП.

В специальной поддержке нуждаются не только обучающиеся с РАС, но и их родители (законные представители). Одной из важнейших задач социально-педагогического блока является привлечение родителей (законных представителей) к активному сотрудничеству, так как только в процессе совместной деятельности детского сада и семьи удастся максимально помочь ребёнку.

3.7. Рабочая программа воспитания

3.7.1. Пояснительная записка Программы воспитания

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с РАС в детском саду предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования.

Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке. В основе процесса воспитания обучающихся лежат конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры Программы воспитания представлены как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника детского сада и с базовыми духовно-нравственными ценностями.

Программа воспитания основана на сетевом взаимодействии с разными субъектами воспитательно-образовательного процесса и отражает интересы и запросы участников образовательных отношений:

- ребенка, признавая приоритетную роль его личностного развития на основе возрастных и индивидуальных особенностей, интересов и потребностей;
- педагогов детского сада;
- родителей ребенка (законных представителей) и значимых для ребенка взрослых;
- государства и общества.

Основные направления воспитательной работы в детском саду:

- патриотическое направление, в основе которого лежат ценности Родины и природы;
- социальное направление, в основе которого лежат ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества;
- познавательное направление, в основе которого лежит ценность знания;
- физическое и оздоровительное направление, в основе которого лежит ценность здоровья;
- трудовое направление, в основе которого лежит ценность труда;
- этико-эстетическое направление, в основе которого лежат ценности культуры и красоты.

3.7.2. Целевой раздел Программы воспитания

3.7.2.1. Цели, задачи, принципы Программы воспитания

Воспитание — это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» (п.2. Ст.2 Федерального Закона от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»).

Исходя из данного определения **целью Программы воспитания** является создание условий для личностного развития детей и 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.

Достижению поставленной цели будет способствовать решение следующих задач:

- создание благоприятных условий для гармоничного развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными, гендерными, индивидуальными особенностями и склонностями;
- развитие социальных, нравственных, физических, интеллектуальных, эстетических качеств детей;
- формирование общей культуры личности, в том числе ценности здорового образа жизни, инициативности, самостоятельности и ответственности, активной жизненной позиции;
- развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка;

- организация содержательного взаимодействия ребенка с другими детьми, взрослыми и окружающим миром на основе гуманистических ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- воспитание патриотических чувств, любви к Родине, гордости за ее достижения на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей;

- объединение воспитательных ресурсов семьи и детского сада, установление партнерских взаимоотношений с семьей, оказание ей психолого-педагогической поддержки, повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах воспитания, развития и образования детей.

Задачи реализуются в течение всего времени нахождения ребенка в детском саду, во всех видах деятельности дошкольника, обозначенных в ФГОС ДО.

Программа воспитания обеспечивает соблюдение основных принципов дошкольного образования, определённых в ФГОС ДО.

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

Принцип общего культурного образования - воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона.

Принцип ценностного единства и совместности - единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение.

Принцип совместной деятельности ребенка и взрослого - значимость совместной деятельности взрослого и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей - содержание и методы воспитательной работы должны соответствовать возрастным особенностям детей, индивидуальный подход к ребёнку осуществляется с учетом его возможностей, индивидуального темпа развития, интересов.

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.

Принцип безопасной жизнедеятельности - защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения.

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.

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

3.7.2.2. Уклад и воспитывающая среда детского сада

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

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

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

Воспитывающая среда – это совокупность окружающих ребенка социально-ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его включению в современную культуру.

Воспитывающая среда определяется, с одной стороны, целями и задачами воспитания, с другой – культурными ценностями, образцами и практиками. В этом контексте, основными характеристиками среды являются ее насыщенность и структурированность.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- «от взрослого»: педагог создает предметно-пространственную среду, насыщая ее ценностями и смыслами;

- «от совместности ребенка и взрослого»: воспитывающая среда, направленная на взаимодействие ребенка и взрослого, раскрывающего смыслы и ценности воспитания;

- «от ребенка»: воспитывающая среда, в которой ребенок самостоятельно творит, живет и получает опыт позитивных достижений, осваивая ценности и смыслы, заложенные взрослым.

Среда обогащается за счет улучшения качественных параметров: смысловой нагрузки, актуальной насыщенности, эстетичности, гигиеничности, комфортности, функциональной надежности и безопасности, открытости изменениям и динамичности, соответствия возрастным, психофизическим и гендерным особенностям детей. Педагоги заботятся о том, чтобы дети свободно ориентировались в созданной среде, имели свободный доступ ко всем её составляющим, умели самостоятельно действовать в ней, придерживаясь определённых норм и правил пользования материалами и оборудованием.

В детском саду разработана и используется единая форма комплексно-тематического планирования, осуществляется тесная взаимосвязь всех педагогов. Выбор темы недели основан на сезонных изменениях, общественно значимых событиях, календаре государственных, муниципальных и народно-обрядовых праздников с учетом этапов формирования представлений детей об окружающем мире в соответствии с задачами образовательной программы.

Праздники, досуги и развлечения приурочиваются к значимым в жизни общества событиям и распределяются в течение года. Педагоги, воспитанники и их семьи принимают участие и в внеплановых муниципальных, региональных и федеральных акциях, фестивалях, конкурсах, флеш-мобах.

Ежегодно проводятся мероприятия, посвященные:

- традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям: Дню матери, Новому году, Международному женскому дню, Дню защитника Отечества, Дню Победы, Выпускной бал, Дню защиты детей, Дню семьи, любви и верности, Дню города, Дню Волжского бульвара;

- духовно-нравственным и социокультурным ценностям своего народа: Колядки, Масленица, Пасха, Спас;

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

- окружающей природе: «Праздник осени», «Верный друг», акция «Покормите птиц зимой», экологические проекты.

Ежемесячные традиции: «День именинника». Ребята совместно с педагогами поздравляют именинника, водят «Каравай», делают поздравительные открытки своими руками.

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 чём-то новом, интересном. Затем выслушивает всех детей, желающих поделиться своими впечатлениями. Воспитатель рассказывает, что нового и интересного ожидает детей на этой неделе.

Данные мероприятия наполняют ежедневную жизнь детей увлекательными и полезными делами, создают атмосферу радости общения, коллективного творчества, стремления к новым знаниям и умениям.

Структура воспитательно-образовательного процесса в детском саду

Утренний блок	Дневной блок	Вечерний блок
7.00 – 9.00	9.00 – 15.00	15.00 – 19.00
-взаимодействие с семьёй, -игровая деятельность, -физкультурно-оздоровительная работа, -формирование культурно-гигиенических навыков, навыков этикета и самообслуживания, -индивидуальная работа, -самостоятельная деятельность детей по интересам, -различные виды детской деятельности совместно с педагогом.	-игровая деятельность, -образовательная деятельность, -формирование культурно-гигиенических навыков, навыков этикета и самообслуживания, -прогулка: физкультурно-оздоровительная работа, совместная деятельность воспитателя с детьми по реализации проектов, наблюдения, экспериментальная и опытническая деятельность, трудовая деятельность в природе, игровая деятельность, индивидуальная работа, -самостоятельная деятельность детей по интересам.	-физкультурно-оздоровительная работа, -формирование культурно-гигиенических навыков, навыков этикета и самообслуживания, -образовательная деятельность, -индивидуальная работа, -игровая деятельность, - различные виды детской деятельности совместно с педагогом, -свободная самостоятельная деятельность детей по интересам, -прогулка (аналогично дневному блоку), -взаимодействие с семьёй.

Ведущей в воспитательном процессе является игровая деятельность. Игра широко используется как самостоятельная форма работы с детьми и как

эффективное средство развития, воспитания и обучения в разных организационных формах.

Повышенное внимание уделяется самостоятельной деятельности воспитанников. Ее содержание и уровень зависят от возраста и опыта детей, запаса знаний, умений и навыков, уровня развития творческого воображения, самостоятельности, инициативы.

Значительное внимание в воспитании детей уделяется трудовым поручениям, как части нравственного становления. Воспитание направлено на формирование эмоциональной готовности к трудовой деятельности, на формирование элементарных умений и навыков в различных видах детского труда, интереса к труду взрослых людей.

Важным аспектом является индивидуальный и дифференцированный подходы к детской личности. Педагог учитывает интересы, предпочтения, способности, усвоенные умения и знания, личностные симпатии детей при постановке трудовых заданий, объединении детей в подгруппы.

Индивидуальная работа с детьми проводится воспитателем во время утреннего приема, прогулок, в вечерний отрезок времени в помещении детского сада и на свежем воздухе. Она организуется с целью активизации воспитанников, организации дополнительных занятий с отдельными детьми, которые нуждаются в дополнительном внимании и контроле. Индивидуальная работа по развитию и коррекции психических процессов, эмоционально-волевой сферы, речевой деятельности проводится специалистами детского сада (учителем-дефектологом, педагогом-психологом, учителем-логопедом).

3.7.2.3. Общности детского сада

Процесс воспитания детей дошкольного возраста связан с деятельностью разных видов общностей (детских, детско-взрослых, профессионально-родительских, профессиональных).

Общность – это качественная характеристика любого объединения людей, определяющая степень их единства и совместности, для которой характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов.

Понятие общность основывается на социальной ситуации развития ребенка, которая представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет формы и

путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые свойства своей личности, черпая их из среды, как из основного источника своего развития.

Профессиональная общность – это устойчивая система связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками детского сада.

Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы воспитания. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Педагоги должны:

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

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

Основная задача – объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в детском саду. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в детском саду. Без совместного обсуждения воспитывающими взрослыми особенностей ребенка невозможно выявление и в дальнейшем создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

Детско-взрослая общность. Для общности характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.

Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными. Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

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

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

Один из видов детских общностей в детском саду – разновозрастные детские общности. В них обеспечена возможность взаимодействия ребенка, как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими – это возможность для воспитания заботы и ответственности.

3.7.2.4. Культура поведения педагога

Культура поведения педагога в детском саду направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная

обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов – это необходимые условия нормальной жизни и развития детей.

Педагог должен соблюдать кодекс нормы профессиональной этики и поведения:

- педагог всегда выходит навстречу родителям и приветствует родителей и детей первым; улыбка – обязательная часть приветствия;
- педагог описывает события и ситуации, но не даёт им оценки;
- педагог не обвиняет родителей и не возлагает на них ответственность за поведение детей в детском саду;
- тон общения ровный и дружелюбный, исключается повышение голоса;
- уважительное отношение к личности воспитанника;
- умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему;
- умение видеть и слышать воспитанника, сопереживать ему;
- уравновешенность и самообладание, выдержка в отношениях с детьми;
- умение быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников;
- умение сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми;
- умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам;
- знание возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников;
- соответствие внешнего вида статусу педагога детского сада.

3.7.2.5. Деятельности и культурные практики в детском саду

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

- предметно-целевая деятельность – разнообразные виды деятельности, организуемые педагогом, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации;
- свободная инициативная деятельность ребенка - спонтанная самостоятельная активность ребёнка, в рамках которой он реализует свои базовые устремления: любознательность, общительность, опыт деятельности на основе усвоенных ценностей;

- культурные практики - активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от педагога, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт.

К культурным практикам относят игровую, продуктивную, познавательно-исследовательскую, коммуникативную практики, чтение художественной литературы.

Культурные практики предоставляют ребёнку возможность проявить свою субъектность с разных сторон, что, в свою очередь, способствует становлению разных видов детских инициатив:

- в игровой практике ребёнок проявляет себя как творческий субъект (творческая инициатива);
- в продуктивной практике - созидающий и волевой субъект (инициатива целеполагания);
- в познавательно-исследовательской практике - как субъект исследования (познавательная инициатива);
- в коммуникативной практике - как партнер по взаимодействию и собеседник (коммуникативная инициатива);
- чтение художественной литературы дополняет развивающие возможности других культурных практик детей дошкольного возраста (игровой, познавательно- исследовательской, продуктивной деятельности).

Культурные практики расширяют социальные и практические компоненты содержания образования, способствуют формированию у детей культурных умений при взаимодействии со взрослым и в самостоятельной деятельности.

В процессе культурных практик педагог создает атмосферу свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей.

Тематику культурных практик педагогу помогают определить детские вопросы, проявленный интерес к явлениям окружающей действительности или предметам, значимые события, неожиданные явления, художественная литература и другое.

3.7.2.6. Целевые ориентиры и планируемые результаты Программы воспитания

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность педагога нацелена на перспективу развития и становления личности

ребенка. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенного портрета обучающегося с РАС к концу дошкольного возрастов.

Портрет обучающегося (целевые ориентиры) с РАС (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. <i>- зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Страна, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений</i>
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогом и другими детьми на основе общих интересов и дел. <i>- в большинстве случаев полноценная коммуникация не возможна, зависит от степени научения ребёнка способам присвоения и усвоения общественного опыта, от возможности выделения событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями, выделения ребёнком себя как физического объекта, выделения другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии; понимание причин поступков, мотивов поведения доступно пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искажённо и не всем</i>

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. <i>- зависит от степени тяжести РАС</i>
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме, природе. <i>- развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребёнку уровне</i>
Трудовое	Труд	Положительно относящийся к труду педагогов и к результатам своего труда; проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности. <i>- зависит от степени тяжести РАС</i>
Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности. <i>- в силу особенностей развития, детям с РАС более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); в зависимости от особенностей нарушения развития восприятие может быть неполно и (или) искажённо</i>

3.7.2.7. Особенности системы мониторинга качества воспитательной деятельности

Результаты достижений по целевым ориентирам Программы воспитания не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики, и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их достижений, основанная на методе наблюдения за поведением детей. В фокусе педагогической оценки находится понимание ребенком смысла конкретной ценности и её проявление в его поведении.

Основные объекты анализа воспитательного процесса:

1. Результаты воспитания, социализации и саморазвития детей.

Критерием является динамика личностного развития воспитанника каждой возрастной группы.

Внимание педагогов сосредотачивается на следующих вопросах:

- какие прежде существовавшие проблемы личностного развития воспитанников удалось решить за минувший учебный год;
- какие проблемы решить не удалось и почему;
- какие новые проблемы появились, над чем в дальнейшем предстоит работать педагогическому коллективу.

2. Состояние организуемой совместной деятельности детей и взрослых.

Критерием является наличие комфортной и личностно развивающей совместной деятельности детей и взрослых.

Внимание педагогов сосредотачивается на следующих вопросах:

- состояние предметно-пространственной развивающей среды группы и участка / территории детского сада;
- формы и методы совместной деятельности детей и педагогов, их разнообразие, систематичность работы;
- взаимодействие с семьями воспитанников: психолого-педагогическое просвещение родителей и выявление их мнения об организации воспитательной работы в детском саду.

Анализ воспитательной работы обсуждается на педагогическом совете. Итогом анализа является перечень выявленных проблем, определение путей решения этих проблем.

3.7.3. Содержательный раздел Программы воспитания

3.7.3.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми всех образовательных областей, обозначенных во ФГОС ДО: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие.

Одной из задач ФГОС ДО является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества. В Программе воспитания ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы:

- патриотическое,
- социальное,
- познавательное,
- физическое и оздоровительное,
- трудовое,
- этико-эстетическое.

Данные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по пяти образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе.

3.7.3.2. Патриотическое направление воспитания

Патриотизм – это воспитание в ребенке чувства любви, интереса к своей стране – России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу.

Патриотическое направление воспитания строится на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и ее уклада, народных и семейных традиций. Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия «патриотизм» и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об Отечестве, малой Родине, духовных и культурных традициях;
- эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине – России, уважением к своему народу, народу России в целом.

Основные ценности: Родина, природа.

Задачи патриотического направления воспитания:

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

Направления деятельности педагога:

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

3.7.3.3. Социальное направление воспитания

В дошкольном детстве ребенок начинает осваивать 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.

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

Основные ценности: семья, дружба, человек, сотрудничество.

Задачи социального направления воспитания

- формирование у обучающихся с РАС представлений о добре и зле, позитивного образа семьи, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности; анализ поступков самих обучающихся с РАС в группе в различных ситуациях;
- формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.

Направления деятельности педагога:

- организовывать сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, традиционные народные игры и пр.;
- воспитывать у детей навыки поведения в обществе;
- учить детей сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;
- учить детей анализировать поступки и чувства – свои и других людей;
- организовывать коллективные проекты заботы и помощи;
- создавать доброжелательный психологический климат в группе.

3.7.3.4. Познавательное направление воспитания

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

Основные ценности: знания.

Задачи познавательного направления воспитания

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

Направления деятельности педагога:

- совместная деятельность педагога с детьми на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных видеороликов, чтения и просмотра книг;
- организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности детей совместно со взрослыми;
- организация насыщенной и структурированной образовательной среды.

3.7.3.5. Физическое и оздоровительное направление воспитания

Цель данного направления – сформировать навыки здорового образа жизни, в основе которого лежит безопасность жизнедеятельности.

Физическое развитие и освоение ребенком своего тела происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок. Физкультурно-оздоровительная работа включает создание благоприятных условий для всестороннего развития психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.

Основные ценности: здоровье.

Задачи физического и оздоровительного направления воспитания

- обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся (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 педагога:

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

Важной частью воспитания культуры здоровья является формирование у детей культурно-гигиенических навыков на протяжении всего пребывания в детском саду, в тесном контакте с семьёй. Педагог должен формировать у дошкольников понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. Ключевую роль в формировании культурно-гигиенических навыков играет режим дня. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок вводит их в свое бытовое пространство, и они становятся для него привычкой.

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

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

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

3.7.3.6. Трудовое направление воспитания

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

Основная цель трудового воспитания дошкольника заключается в формировании ценностного отношения детей к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду.

Основные ценности: труд.

Задачи трудового направления воспитания:

- знакомить обучающихся с видами труда сотрудников детского сада и воспитывать положительное отношение к их труду;
- формировать навыки, необходимые для трудовой деятельности обучающихся, воспитывать навыки организации своей работы, формировать элементарные навыки планирования;
- формировать трудовые усилия (привычки к доступному напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

Направления деятельности педагога:

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

3.7.3.7. Этико-эстетическое направление воспитания

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.

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

Основные ценности: культура и красота.

Задачи этико-эстетического направления воспитания

- формировать культуру общения, поведения, этические представления;

- воспитывать представления о значении опрятности и красоты внешней;
- развивать предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;
- воспитывать любовь к прекрасному, уважение к традициям и культуре родной страны и других народов;
- развивать творческое отношение к миру, природе, быту и к окружающей ребенка действительности;
- формировать эстетический вкус, стремление окружать себя прекрасным, создавать его.

Направления деятельности педагога по формированию культуры поведения:

- учить детей уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;
- воспитывать культуру общения ребенка, умение вести себя в общественных местах;
- воспитывать культуру речи: называть взрослых на «вы» и по имени и отчеству; не перебивать говорящих и выслушивать других;
- воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом детского сада; умение подготовиться к предстоящей деятельности, последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Направления деятельности педагога по эстетическому воспитанию:

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

3.7.3.8. Особенности реализации воспитательного процесса

Единицей воспитания является 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. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты. Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с планом воспитательной работы.

Совместная деятельность педагога и детей осуществляется как в виде специально организованной образовательной деятельности, так и в виде образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов.

Специально организованная образовательная деятельность реализуется через организацию различных видов детской деятельности (игровой, двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, а также чтения художественной литературы) или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от уровня развития детей и решения конкретных образовательных задач.

При **свободной самостоятельной деятельности детей** для педагога рекомендуется позиция создателя развивающей среды в которой у детей появляется возможность действовать свободно и самостоятельно. Во время свободной деятельности детей в специально подготовленной развивающей среде для педагога рекомендуется позиция деятельностного взрослого. В основном, это организация ручного труда с подгруппой детей.

При организации совместной деятельности педагога и детей, для педагога рекомендуется позиция равного партнёра, включённого в деятельность с детьми, который «изнутри» этой деятельности вводит свои предложения и принимает

замыслы детей, демонстрирует разнообразные способы действий, решает возникающие в совместной деятельности проблемы вместе с детьми без жёстких оценок. При этом включённость педагога в деятельность наравне с детьми предполагает:

- добровольное присоединение детей к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);
- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);
- открытый временной конец занятия (каждый работает в своем темпе).

Гармоничное сочетание форм деятельности позволяет направлять и обогащать развитие детей, организовать для детей культурное пространство свободного действия, необходимое для процесса индивидуализации.

3.7.3.9. Методы, средства и формы реализации Программы воспитания

Методы воспитания – это способы педагогического воздействия на сознание воспитуемых, направленные на достижение цели воспитания.

Наиболее эффективные методы воспитания в сфере развития личности ребенка, это методы, которые обеспечивают создание у детей практического опыта общественного поведения.

Приучение ребенка к положительным формам общественного поведения, воспитания нравственных привычек.

Основной смысл его заключается в том, что детей систематически в самых разных ситуациях побуждают поступать в соответствии с нормами и правилами, принятыми в обществе (например, здороваться и прощаться, благодарить за услугу, вежливо отвечать на вопросы, бережно относиться к вещам). Приучение осуществляется с помощью включения детей в разнообразную практическую деятельность, в общение со сверстниками и взрослыми в естественных жизненных ситуациях и в специально создаваемых. При этом побуждение к поступку, действию связывается с влиянием на чувства ребенка, на его сознание.

Метод приучения дает наибольший эффект если он сочетается с примером взрослого или других детей. Чтобы ребенок начал действовать по примеру старшего или сверстника, необходимо желание быть похожим на того, кто затронул его чувства, направил деятельность. Желание быть похожим реализуется

через деятельность подражания. Когда пример получил отражение в деятельности ребенка, можно говорить о его активном влиянии на личность.

Показ действия. С его помощью формируется такое важное качество, как самостоятельность. В условиях жизни ребенка в детском саду самостоятельность приобретает ярко выраженный нравственный, общественный аспект.

Положительный пример. Этот метод используется в педагогическом процессе для организации детской деятельности в повседневной жизни. Важно, чтобы положительный пример становился для ребенка образцом для подражания.

Организация трудовой деятельности. В первую очередь это совместный, коллективный труд детей, который носит общественно полезный характер. Педагог определяет цель работы и обдумывает ее организацию в целом, а также подбор и расстановку участников в небольших объединениях.

На основном этапе обучения основная задача трудового воспитания - формирование самостоятельности, так как это необходимая предпосылка для появления у ребёнка желания выполнять трудовые поручения. На пропедевтическом этапе обучения педагог, организуя разнообразную трудовую деятельность, формирует навыки самоорганизации: рекомендует ребятам самим обдумать, что и для чего надо делать, как спланировать и разделить работу и т. п. Педагог помогает своим воспитанникам правильно оценивать и общие результаты, и трудовые усилия каждого. Показателями нравственного развития детей будут являться не только самоорганизация и трудолюбие, но доброжелательность, готовность к взаимопомощи, взаимовыручке.

Игра - действенный метод воспитания в сфере личностного развития. Ценность её в том, что она даёт ребенку возможность наиболее свободно и самостоятельно устанавливать связи и отношения с другими детьми, подбирать материалы и находить средства осуществления замысла.

В игре особенно отчетливо проявляются достижения и недостатки личностного развития, уровень овладения детьми нормами и правилами поведения. Игра активизирует чувства и отношения ребенка, его представления об окружающем.

Методы направлены на формирование нравственных представлений, суждений, оценок:

- *беседы педагога на этические темы;*
- *чтение художественной литературы и рассказывание;*
- *рассматривание и обсуждение картин, иллюстраций, видеороликов.*

Важно тщательно продумать содержание и ход беседы или обсуждения, запланировать вопросы к детям. Темы бесед должны подбираться с учетом развития детей.

Данные методы используются для формирования у детей правильных оценок поведения и превращения моральных представлений в мотивы поведения. Этому содействует сочетание словесного, словесно-наглядного характера с практической деятельностью детей. В связи с усвоением во время бесед, чтения книг понятий о моральных качествах (например, взаимопомощь, трудолюбие) рекомендуется подобрать игры, упражнения, трудовые задания, занятия, в которых дети имели бы возможность обогатить свой практический опыт, углубить знания и моральные чувства.

Педагог может не только знакомить детей с нравственными качествами, которыми обладали герои художественных произведений, участники каких-то событий, о которых шла речь в беседе педагога, но и включать детей в обсуждение и анализ того практического опыта, участниками которого они были сами.

Убеждение. Его используют через доброе, умное слово педагога, через умело организованную деятельность с помощью художественных произведений.

Поощрение. В поощрениях чаще всего фиксируется результат поступка ребёнка. Хорошее поведение, хорошие поступки заслуживают положительной оценки взрослого, а иногда и особого одобрения с привлечением внимания группы детей. Степень поощрения, его частота должны соотноситься со стремлением и старанием ребенка поступать хорошо. Важно замечать и малые достижения детей, особенно если ребенок приложил усилия, чтобы стать лучше.

Средства воспитания - это совокупность материальных и идеальных объектов.

Использование социокультурной среды:

- сотрудничество с общественными организациями (театр, музей, библиотека, школа и др.);
- организация встреч с представителями разных профессий;
- участие в городских детских мероприятиях;
- экскурсии.

Организация предметно-развивающей среды:

- оборудование центров активности;
- инвентарь для организации трудовой деятельности;

- спортивный инвентарь;
- оборудование, атрибуты для организации игровой деятельности детей;
- дидактические пособия;
- экологическая тропа на территории детского сада;
- создание мини-музеев, коллекций, выставок;
- книжные уголки;
- электронные образовательные ресурсы.

Эстетика образовательной среды:

- эстетическое оформление помещений детского сада и его территории;
- использование элементов декора и ландшафтного дизайна;
- оформление выставок детского и семейного творчества;
- эстетика сервировки стола, повседневной, спортивной и праздничной одежды детей и сотрудников.

Эколого-природные факторы:

- солнце, воздух, вода.

Формы воспитательной работы – это варианты организации конкретного воспитательного процесса; композиционное построение воспитательного мероприятия. Всегда взаимосвязаны с содержанием и со средствами воспитания.

В качестве форм воспитательной работы могут выступать:

- проектная деятельность,
- совместные игры,
- творческие мастерские,
- социальные и экологические акции,
- выставки,
- музыкально-театрализованные представления,
- спортивные и оздоровительные мероприятия.

Дополнительное образование, как форма воспитательной работы в детском саду, является одним из важных условий для развития личностных качеств ребенка и призвано расширить воспитательный потенциал образовательной деятельности.

На основании потребностей обучающихся разработана программа физкультурно-оздоровительной направленности «Корригирующая гимнастика», которая реализуется во всех структурных подразделениях детского сада (группах) с момента возникновения до прекращения образовательных отношений с родителями (законными представителями) воспитанников, ежедневно в первую

(утренняя стимулирующая корригирующая гимнастика) и вторую (корригирующая гимнастика после дневного сна) половину дня.

Программа физкультурно-оздоровительной направленности «Корригирующая гимнастика»:

- направлена на коррекцию различных дефектов физического развития, укрепление здоровья детей, формирование двигательных навыков и умений, развитие у детей интереса к занятиям физической культурой за счёт специально подобранных игр и упражнений;

- учитывает патологические процессы, возникшие в результате нарушений психофизического развития, особые образовательные потребности и возможности обучающихся на разных этапах обучения.

3.7.3.10. Социокультурный потенциал

Социокультурный потенциал – это социальная и культурная среда, в которой человек растёт и живёт. Он включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Реализация социокультурного потенциала опирается на построение системы социального партнерства детского сада с различными организациями.

№	Организация	Взаимосвязь
1.	Управление образования администрации городского округа Кинешма	Нормативно-правовое сопровождение. Контрольно-аналитическая деятельность. Участие в совещаниях, конференциях.
2.	МУ «Информационно-методический центр городского округа Кинешма»	Научно-методическое сопровождение. Аттестация педагогических работников.
3.	ГАУ ДПО ИО «Университет непрерывного образования и инноваций»	Научно-методическое сопровождение. Повышение квалификации педагогических работников. Участие педагогов, детей и родителей в региональных конкурсах и олимпиадах.
4.	Территориальное управление социальной защиты населения	Обеспечение защиты прав ребенка-инвалида и его семьи. Участие педагогов, детей и родителей в совместных проектах и акциях.

5.	ЦПМПК Ивановской области	Определение образовательного маршрута детей, выпускающихся из детского сада.
6.	МУЗ «Центральная городская больница»	Профессиональное медицинское обслуживание детей детского сада, мониторинг уровня здоровья детей, лечебно-профилактические мероприятия с детьми, консультации для родителей.
7.	МБУДО «ЦРТДИЮ»	Участие педагогов, детей и родителей в муниципальных акциях и конкурсах.
8.	Городской дом культуры города Кинешма	Участие педагогов, детей и родителей в муниципальных фестивалях, марафонах, проектах, акциях и конкурсах.
9.	Кинешемский драматический театр имени А. Н. Островского	Участие педагогов, детей и родителей в муниципальных фестивалях и праздниках.
	Городская библиотека-филиал №3	Проведение совместных проектов и программ воспитательной, художественно-эстетической направленности; литературных и культурно-познавательных мероприятий.
10.	МУ Центр социальной поддержки молодежи «Преображение»	Участие педагогов, детей и родителей в социальных проектах.
11.	ОГКОУ «Кинешемская школа-интернат»	Психолого-педагогическое просвещение родителей, социальная поддержка семьи. Преемственность дошкольного и начального общего образования.
12.	Интернет-сообщества («Большая перемена» и др.)	Участие педагогов, детей и родителей в социальных проектах, акциях, марафонах, флеш-мобах, челледжах.

3.7.3.11. Особенности взаимодействия с семьями воспитанников при реализации Программы воспитания

Общение ребенка с родителями (законными представителями) и другими членами семьи происходит в самых разнообразных жизненных ситуациях. В семье ребенок с малых лет включается во взаимоотношения взрослых, в совместный с ними бытовой труд, на него оказывают влияние люди разного пола,

возраста, разных профессий. Всё это разносторонне формирует его чувства и представления.

Однако личность ребенка формируется не только под влиянием объективных условий и обстоятельств жизни семьи, но и прежде всего под влиянием целенаправленной воспитательной его деятельности родителей. Воздействие родителей помогает ребенку овладевать нормами поведения, отношений к окружающим людям.

В повышении уровня семейного воспитания дошкольников ответственная роль принадлежит детскому саду. Возможность ежедневного непосредственного контакта с детьми и их родителями позволяет педагогам выявлять характер семейного воспитания, добиваться единства влияний на ребенка детском саду и семье. Ценностное единство и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада детского сада.

Уровень семейного воспитания в большой мере зависит от уровня педагогической культуры родителей, важнейшей составной частью которой являются конкретные педагогические знания об особенностях ребенка, о содержании и методах его воспитания. У большинства родителей есть общие представления о целях воспитания детей, но мало конкретных знаний о том, каковы их физические и психические возможности, какими способами воспитывать у них необходимые умения, навыки, привычки поведения. Поэтому в семьях нередко можно встретиться как с завышением, так и с занижением требований к детям, с преобладанием словесных методов воздействия и недостаточным использованием более эффективных средств воспитания, таких как: труд детей, совместная деятельность детей со взрослыми, ознакомление детей с природой и явлениями общественной жизни.

Регулярный труд детей вместе с родителями особенно важен в воспитании ребенка в сфере развития его личности. Это бытовой труд, труд в природе, совместное изготовление игрушек и различных поделок, труд, направленный не только на благо семьи, но и других людей (благоустройство группового участка, изготовление пособий, изготовление кормушек для птиц, сбор семян осенью, посев травы и высадка цветов весной и др.). Необходимо разъяснять родителям о значении труда ребенка в семье, оказывать им конкретную помощь в организации этого труда.

Многие семьи состоят из двух поколений (не проживают совместно с бабушками и дедушками). Поэтому дети лишены возможности достаточного общения с родственниками, не привлекаются к взаимопомощи, к заботе о престарелых, характерных для большой семьи, включающей несколько поколений. То есть знания, которые дети получают в детском саду о

необходимости уважать старость, оказывать помощь пожилым людям, проявлять заботу о них, не подкрепленные жизненной практикой, остаются лишь знаниями, поэтому необходимо обращать внимание родителей на важность расширения опыта заботливого отношения ребенка к старым людям, используя для этого соответствующие жизненные ситуации.

К сожалению не все родители придают значение содержательному общению и взаимодействию с детьми, и общение происходит лишь в процессе еды, одевания, купания. Есть родители, которые задаривают ребенка дорогими игрушками, книжками, лакомствами, предоставляют в полное распоряжение телевизор, компьютер, гаджеты и считают, что удовлетворяют все его потребности.

Одной из задач ФГОС ДО является психолого-педагогическая поддержка и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, вовлечение их в образовательный процесс.

Педагогическая пропаганда должна быть конкретной, учитывающей состав семьи, условия жизни, образование родителей, уровень их педагогических знаний, трудности и успехи в воспитании детей и др.

Основные формы взаимодействия с родителями

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

Консультации. Форма психолого-педагогической поддержки и просвещения родителей. Проводятся индивидуальные и групповые консультации по различным вопросам воспитания ребенка.

Мастер-классы. 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 лежат проблемные ситуации, практические задания и развивающие упражнения, которые «погружают» родителей в конкретную ситуацию, смоделированную в воспитательных целях. Способствует рефлексии и самооценке родителей по поводу проведённой деятельности.

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

«Родительская почта». В детском саду организована дистанционная форма взаимодействия детского сада с родителями. Взаимодействие происходит в социальной сети «ВКонтакте», через мессенджер «Сферум». Интерактивное общение позволяет родителям уточнить различные вопросы, пополнить педагогические знания, обсудить события, мероприятия группы и детского сада.

Праздники, фестивали, конкурсы, соревнования. Совместные с родителями, членами семьи детей мероприятия включают в общее интересное дело всех участников образовательных отношений, тем самым оптимизируя отношения родителей и детей, родителей и педагогов, педагогов и детей.

Наглядная информация, размещенная на официальном сайте детского сада, в социальной сети ВКонтакте и на информационных стендах для родителей (законных представителей) является формой педагогического просвещения родителей. Здесь помещаются краткие тексты на педагогические темы, консультации, ответы на вопросы родителей, фотографии, отражающие жизнь детей в детском саду и в семье, детские работы, списки рекомендуемой детской и педагогической литературы, нормативно правовые документы Российского законодательства, правоустанавливающие документы и распорядительные акты. Наглядная информация для родителей воспитанников освещает вопросы воспитания детей в труде, в игре, средствами художественной литературы; о роли примера родителей, семейных традиций, семейных взаимоотношений; о знакомстве детей с окружающей жизнью, воспитании патриотических чувств и др.

Дни открытых дверей. Проведение Дней открытых дверей дает возможность родителям «прожить» день в детском саду, ощутить атмосферу детской жизни, своими глазами увидеть работу педагогов, их общение с воспитанниками.

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

Родительский комитет – орган самоуправления, позволяющий родителям высказывать свое мнение по вопросам управления детским садом.

3.7.4. Организационный раздел Программы воспитания

3.7.4.1. Общие требования к условиям реализации Программы воспитания

Программа воспитания обеспечивает формирование воспитательного пространства при соблюдении условий ее реализации, включающих:

- создание уклада детского сада, отражающего готовность всех участников образовательных отношений: заведующего, специалистов и воспитателей, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения детского сада руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить значимые для воспитательной работы виды совместной деятельности;
- наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы;
- современный уровень материально-технического обеспечения, наличие методических материалов и средств обучения и воспитания;
- обеспечение воспитывающей личностно развивающей предметно-пространственной среды;
- учет индивидуальных и групповых особенностей детей, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных и пр.);
- оказание психолого-педагогической помощи, консультирование и поддержка родителей (законных представителей) по вопросам воспитания.

3.7.4.2. Психолого-педагогические условия реализации Программы воспитания

Для реализации задач воспитания детям с РАС создаются необходимые условия для их развития и социальной адаптации, оказания коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих развитию у них нравственных качеств и социализации.

Для успешной реализации Программы воспитания в детском саду обеспечиваются следующие психолого-педагогические условия:

- уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
- использование в воспитательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям, психофизическим возможностям,
- построение воспитательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;
- защита детей от всех форм физического и психического насилия;
- поддержка родителей в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в воспитательную деятельность.

Условия создания социальной ситуации развития детей

Обеспечение эмоционального благополучия	Непосредственное общение с каждым ребенком. Уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям. Индивидуализация подхода к ребенку в зависимости от его потребностей, особенностей темперамента, характера, состояния здоровья.
Поддержка индивидуальности и инициативы	Создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности. Создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств, эмоций и мыслей. Оказание адекватной дозы помощи детям в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.).
Установление правил взаимодействия в	Правила для формирования позитивных, доброжелательных отношений между детьми с разными проявлениями психических отклонений в развитии.

разных ситуациях	Правила для разрешения конфликтных ситуаций со сверстниками. Правила коллективной деятельности (игр, труда, творчества, праздничной культуры).
Построение вариативного развивающего воспитания	Создание условий для овладения культурными средствами деятельности. Организация видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей. Поддержка спонтанной самостоятельной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства. Оценка индивидуального развития детей, разработка индивидуальной программы развития. Учет требований индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида. Соблюдение требований СанПиНа.
Взаимодействие с родителями (законными представителями)	Выявление потребностей семьи. Непосредственное вовлечение семьи в воспитательную деятельность. Поддержка инициативы родителей. Предоставление семье информации о Программе воспитания.

3.7.4.3. Организация предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда детского сада выдержана с учетом требований ФГОС ДО и открывает обучающимся весь спектр возможностей, направляет усилия педагогов на эффективное использование отдельных ее элементов. Предметно-пространственная среда создается творческими усилиям педагогов, сотрудников, родителей (законных представителей) и соответствует интересам и потребностям детей, она насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна, безопасна, гармонична и эстетически привлекательна.

Предметно-пространственная среда отражает ценности, на которых строится Программа воспитания, способствует их принятию и раскрытию ребенком:

- обеспечивает ребенку возможность общения, игры и совместной деятельности;

- обеспечивает ребенку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, формирует картину мира;
- предоставляет ребенку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями культурных традиций;
- отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей;
- обеспечивает ребенку возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей воспитанников, героев труда, представителей профессий и пр.); результаты труда ребенка отражены и сохранены в среде;
- обеспечивает ребенку возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Одной из современных форм организации пространства в группе является **зонирование** - 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. Среда меняется в соответствии с лексическими темами, событиями детского сада, проектной деятельностью, интересами и возможностями детей.

***Содержание развивающей предметно-пространственной среды
детского сада в соответствии с направлениями воспитательной работы***

Наименование центра	Оборудование
<i>Патриотическое направление</i>	
«Моя Родина – Россия»	- государственная символика, - глобус, карты (мира, страны, области, города), - тематические альбомы, - иллюстрации достопримечательной, мест города, - книги, энциклопедии патриотической направленности
<i>Социальное направление</i>	
«Драматизация»	- оборудование и атрибуты для сюжетно-ролевых игр, - образные игрушки (куклы разного размера, пола, возраста, национальности; животные дикие, домашние), - театральные игрушки, различные виды театра (настольный, пальчиковый, фланелеграф), - декорации - ширмы, - элементы костюмов для ряжения,

	- тематические альбомы, иллюстрации к сказкам
«Библиотека»	- детская художественная литература, - энциклопедии, - книги, созданные детьми - тематические альбомы, - портреты писателей
«Строительство»	- напольный строительный материал, - мягкие строительно-игровые модули, - транспортные игрушки, - игрушки и атрибуты для обыгрывания построек, - схемы и модели построек, - вывески построек (2-3 этап обучения)
«Дорожная безопасность»	- макеты, - транспортные игрушки, человечки, - дорожные знаки, - тематические альбомы, иллюстрации, - мнемосхемы по правилам дорожного движения
«Сюжетно-ролевые игра»	- атрибуты для игры в «Больница», «Магазин», «Парикмахерская», «Семья», «Школа», «Стройка», «Автобус» и др.
«Уголок уединения»	- шторы, занавесы, - подушки, коврики, - игровой материал
<i>Познавательное направление</i>	
«Песок и вода»	- материал для экспериментирования (губки, воронки, мерные стаканчики, ситечко и др.); - песочные наборы (совочки, ведерки, грабельки, формочки, печатки, «мельница»), - игрушки для игр с водой, лейки, - мелкие сюжетные игрушки для обыгрывания
«Наука»	- материал для проведения элементарных опытов, - дидактические игры по ознакомлению с окружающим миром, развитию временных представлений, - календарь природы, календари наблюдений, - макеты, - тематические альбомы, - тематические наборы игрушек (овощи, фрукты, посуда, дикие животные, насекомые и т.д.), - дидактическое оборудование по формированию математических представлений

Рабочая панель	- иллюстрации по теме недели, - материал для работы по теме (дидактические игры и пособия, игрушки), - выставка детских работ по теме
<i>Физическое и оздоровительное направление</i>	
«Физкультура»	- спортивное оборудование (обручи, скакалки, мячи, ленты, мешочки с песком), - тематические альбомы, - оборудование для самомассажа (массажные коврики, мячи, мешочки с разным наполнением), - атрибуты для спортивных игр (кегли, кольцобросы, мишень), - атрибуты к подвижным играм (маски, вожжи, цветные ориентиры), - игрушки-каталки
<i>Трудовое направление</i>	
«Мир растений»	- комнатные растения, - инвентарь для ухода за растениями, - опорные схемы по уходу за растениями, - тематические альбомы, - «Огород на окне» (сезонное выращивание семян, лука), - фиксация наблюдений
«Мы дежурные»	- детские фартуки, косынки, - опорные схемы-памятки, - инвентарь для дежурства
<i>Этико-эстетическое направление</i>	
«Искусство»	- предметы декоративно-прикладного искусства, - народные игрушки, - предметы русского быта, - макеты, - репродукции картин, - тематические альбомы, - материалы для изобразительной деятельности (бумага разного формата, формы, фактуры и цвета, простые и цветные карандаши, восковые мелки, фломастеры, уголь, краски, кисти, пластилин, трафареты), - альбомы-раскраски, - бросовый и природный материал
«Музыка»	- детские музыкальные инструменты, - тематические альбомы, - мнемотаблицы к песенному репертуару

3.7.4.4. Кадровое обеспечение воспитательного процесса

Детский сад укомплектован кадрами, имеющими необходимую квалификацию для решения воспитательных задач, определённых Программой воспитания (в соответствии с должностными инструкциями):

- старший воспитатель,
- учителя-дефектологи,
- учителя-логопеды,
- педагог-психолог,
- музыкальный руководитель,
- воспитатели,
- младшие воспитатели.

В целях эффективной реализации Программы воспитания созданы условия для:

- профессионального развития педагогов (методические объединения, семинары, научно-практические конференции, курсы повышения квалификации),
- консультативной поддержки педагогов по вопросам воспитания, образования и охраны здоровья детей;
- организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы воспитания, (педагогические советы, семинары, семинары-практикумы, наставничество).

Основным признаком эффективного педагогического взаимодействия является взаимосвязь всех сотрудников детского сада, направленная на развитие личности ребенка, социального становления, гармонизацию его взаимоотношений с окружающим социумом, природой, самим собой.

3.7.4.5. Календарный план воспитательной работы

Календарный план воспитательной работы является ежегодным циклом, на основе которого педагоги планируют воспитательно-образовательный процесс в расширенном, углубленном варианте, учитывающим психофизические особенности воспитанников, образовательные потребности, запрос родителей (законных представителей), социального окружения.

Календарный план разработан на основе календаря образовательных событий, годового плана, перечня традиционных мероприятий детского сада.

Месяц	Значимое событие	Форма проведения
сентябрь	День знаний (1 сентября); Праздник Осени; мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности;	Познавательный досуг; музыкальное развлечение; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
октябрь	День пожилого человека (1 октября); Карусель народных игр; мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Интегрированный досуг, семейный досуг, творческая мастерская, социальная акция, проектная деятельность; фольклорное развлечение; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
ноябрь	Каникулярный отдых «Неделя добра» (первая неделя ноября); День народного единства (4 ноября); День Матери (последнее воскресенье ноября); мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Театрализованная деятельность, проектная деятельность, творческая мастерская, социальная акция; познавательный досуг, интегрированный досуг; семейный досуг, познавательный досуг, творческая мастерская, выставка поделок семейного творчества, проектная деятельность; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг,

		проектная деятельность.
декабрь	День инвалида (3 декабря); Новый год (31 декабря); мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Мероприятия в рамках социального партнёрства; утренник, творческая мастерская, выставка поделок семейного творчества, акции, проектная деятельность; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
январь	Каникулярный отдых «Праздничная неделя» (первая неделя после новогодних каникул); Рождественские колядки; мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Театрализованная деятельность, проектная деятельность, творческая мастерская; народно-обрядовое развлечение; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
февраль	День Защитника Отечества (23 февраля); мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Утренник, спортивный досуг, творческая мастерская, выставка поделок семейного творчества, проектная деятельность; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
март	Международный день 8 марта; Масленица (за 8 недель до Пасхи);	Утренник, творческая мастерская, выставка поделок семейного творчества, проектная деятельность; народно-обрядовое

	Каникулярный отдых «Книжкина неделя» (последняя неделя марта); мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	развлечение; театрализованная деятельность, проектная деятельность, творческая мастерская; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
апрель	День смеха (1 апреля); Пасха (первое воскресенье после первого весеннего полнолуния); мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Фольклорное развлечение, творческая мастерская; интегрированный досуг, творческая мастерская, выставка поделок семейного творчества; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
май	День Победы (9 мая); Выпускной бал; мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Познавательный досуг, социальная акция, творческая мастерская, выставка поделок семейного творчества, проектная деятельность, флеш-моб, челлендж; семейный досуг; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
июнь	День защиты детей (1 июня); Пушкинский день (6 июня);	Развлечение; мероприятия в рамках социального партнёрства; познавательный досуг,

	День России (12 июня); День города Кинешма (последние выходные июня); мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	выставка рисунков, поделок; познавательный досуг, мероприятия в рамках социального партнёрства, фотовыставка, выставка рисунков, акции, флешмоб, челлендж; познавательный досуг, мероприятия в рамках социального партнёрства, фотовыставка, выставка рисунков, акции, флешмоб, челлендж; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
июль	День семьи, любви и верности (8 июля); День Нептуна; мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Семейный досуг, спортивный праздник, творческая мастерская, проектная деятельность; Развлечение; выставка рисунков, выставка поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.
август	День рождения Чебурашки (20 августа); День флага (22 августа); мероприятия сезонной, экологической, физкультурно-оздоровительной, календарно-тематической направленности.	Интегрированный досуг, творческая мастерская; познавательный досуг, социальная акция, творческая мастерская; поделок семейного творчества, познавательный досуг, физкультурный досуг, проектная деятельность.

4. Организационный раздел

(часть, формируемая участниками образовательных отношений, входит в содержание данного раздела)

4.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие обучающихся с расстройствами аутистического спектра

АОП предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных РАС нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

- научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с РАС;
- интегративная направленность комплексного сопровождения;
- этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;
- организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с РАС и (в соответствии с положениями ФГОС ДО) социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС;
- сбалансированность усилий, направленных на коррекцию нарушений развития у ребёнка с РАС, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
- ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;
- активное участие семьи как необходимое условие коррекции РАС и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
- высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность педагогов в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их

функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особенностей нарушений развития обучающихся с РАС и заключений ЦПМПК (ПМПК).

4.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Конкретное содержание образовательных областей реализуется в различных видах детской деятельности:

- игровой (включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и др.);
- коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками);
- познавательно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними);
- восприятия художественной литературы и фольклора;
- трудовой (самообслуживании и элементарном бытовом труде);
- конструктивно-модельной (конструировании из различного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал);
- изобразительной (рисование, лепка, аппликация);
- музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, театрализованная деятельность);
- двигательной активности (овладение основными движениями).

Создание развивающей предметно-пространственной среды (РППС) позволяет ребенку полноценно развиваться как личность в условиях всех видов детской деятельности. Для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, реализации задач АОО при проектировании РППС соблюдается ряд базовых требований.

1. Для содержательного насыщения среды должны быть: средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активности всех категорий детей, экспериментирование с материалами; двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное

благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; возможность самовыражения детей.

2. РППС может трансформироваться в зависимости от образовательной ситуации, в том числе, меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей.

3. В РППС заложена возможность полифункциональности, которая обеспечивает возможность разнообразного использования составляющих РППС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности.

4. Принцип вариативности предполагает наличие игрового материала и пособий различного уровня сложности для удовлетворения образовательных потребностей воспитанников с разным уровнем развития.

5. Обеспечивается функция доступности воспитанников к играм, игрушкам, материалам, пособиям, их расположение в зоне видимости со свободным подходом.

6. Все элементы РППС соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, таким как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности, а также правила безопасного пользования Интернетом.

РППС проектируется на основе ряда базовых компонентов, необходимых для полноценного физического, эстетического, познавательного и социального развития ребенка, это: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные зоны, предметно-игровая среда, детская библиотека и игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда для различных видов деятельности и др.

Предметно-игровая среда строится на определенных принципах.

Принцип дистанции, позиции при взаимодействии. Обеспечивается созданием системы зон с различной степенью изоляции в пределах общего пространства пребывания детей. Ребенок по своему усмотрению выбирает для себя характер, степень общения с большим или малым числом сверстников, со взрослыми или может оставаться в одиночестве - в зависимости от настроения, эмоционального или психологического состояния.

Принцип активности, самостоятельности, творчества. Обеспечивается созданием развивающей среды, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств.

Принцип стабильности-динамичности. Реализуется при таком разделении общего игрового пространства, когда выделяется территория, с одной стороны, с постоянными габаритами и элементами оборудования и, с другой стороны, с мобильными (трансформирующимися) элементами и переменными габаритами.

Принцип комплексирования и гибкого зонирования. Реализуется в возрастном плане расширением спектра функциональных помещений и их дифференциаций. В детском саду существуют специальные функциональные помещения (физкультурный и музыкальный залы, сенсорная комната, кабинеты специалистов). Зонирование в группах достигается путем создания разнокачественных зон-пространств, необходимых для пространственного обеспечения необходимых видов деятельности детей.

Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка. Обеспечивается увеличением непрогнозируемости событий, наполняющих среду, для чего осуществляется оптимальный отбор стимулов по количеству и качеству. Стимулы должны способствовать знакомству детей со средствами и способами познания, развитию их интеллекта, расширению экологических представлений, представлений об окружающем, знакомству с языком движений, графики и т. д.

Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды. Педагоги проектируют элементы, которые создают ощущение необычности, таинственности, сказочности. Детям предоставляется возможность изменять среду за счет создания необычных поделок, украшать ими группу, дарить друзьям и родителям (законным представителям), устраивать выставки творческих работ.

Принцип открытости - закрытости. Представлен в нескольких аспектах: открытость природе, культуре, обществу и открытость своего «я», собственного внутреннего мира. Предполагает нарастание структурности среды, разграничение внешнего и внутреннего миров существования: себя и других, одного ребенка и группы детей, группы и детского сада, детского сада и мира и т. д. Отношение между обществом и ребенком в контексте его социализации и трудовой адаптации представляется в виде схемы: «общество - игрушка - ребенок», где игрушка является своеобразным связующим звеном, помогая ребенку войти во взрослую жизнь.

Принцип учета половых и возрастных различий детей. Построение среды с учетом половых различий предполагает предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности.

При проектировании РППС учитывают необходимость создания целостности образовательного процесса в заданных ФГОС ДО образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической.

Для обеспечения образовательной деятельности в социально-коммуникативной области в групповых и других помещениях, предназначенных для образовательной деятельности детей (музыкальном, спортивном залах, группах и др.), создаются условия для общения и совместной деятельности детей как со взрослыми, так и со сверстниками в разных групповых сочетаниях. Во время различных плановых мероприятий (досугов, взаимопосещений, прогулок и др.) дети имеют возможность собираться для игр и занятий всей группой вместе, а также объединяться в малые группы в соответствии со своими интересами. На территории детского сада спортивный участок для общения и совместной деятельности больших и малых групп детей из разных групп и взрослых, в том числе для использования методов проектирования как средств познавательно-исследовательской деятельности детей.

С целью обеспечения условий для физического и психического развития, охраны и укрепления здоровья, коррекции и компенсации недостатков развития детей соблюдается норматив наполняемости групп. В помещениях достаточно пространства для свободного передвижения детей. В физкультурном зале и группах имеется оборудование - инвентарь и материалы для развития крупной моторики и содействия двигательной активности, материалы и пособия для развития мелкой моторики.

В группах оборудуются уголки для снятия психологического напряжения (уголки уединения).

РППС обеспечивает условия для развития игровой и познавательно-исследовательской деятельности детей. В групповых помещениях и на территории детского сада пространство организовано так, чтобы можно было играть в различные, в том числе сюжетно-ролевые игры. Имеется оборудование, игрушки и материалы для разнообразных сюжетно-ролевых и дидактических игр, в том числе предметы-заместители.

РППС обеспечивает условия для познавательно-исследовательского развития детей: выделены зоны, которые оснащены оборудованием и информационными ресурсами, приборами и материалами для разных видов познавательной деятельности детей (книжный уголок, уголок экспериментирования и др.).

РППС обеспечивает условия для художественно-эстетического развития детей. Помещения и территория детского сада оформлены с художественным вкусом; выделены помещения или зоны, оснащенные оборудованием и материалами для изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности детей.

Для реализации АОП в детском саду оборудованы отдельные кабинеты для занятий с учителем-дефектологом (4 кабинета), учителем-логопедом (2 кабинета), педагогом-психологом (1 кабинет), сенсорная комната, музыкальный и физкультурный зал. Оборудование кабинетов осуществляется на основе паспорта кабинета специалиста.

Содержание РППС (перечень оборудования) составлено с учетом образовательных областей и их содержания

Модуль	Содержание модуля	Перечень оборудования
Коррекция и развитие психомоторных функций у детей	- упражнения для развития мелкой моторики; - гимнастика для глаз; - игры на снятие мышечного напряжения; - простые и сложные растяжки; - игры на развитие локомоторных функций; - комплексы массажа и самомассажа; - дыхательные упражнения; - игры на развитие вестибулярно-моторной активности; - кинезиологические упражнения.	- сортировщики различных видов; - треки различного вида для прокатывания шариков; - шары звучащие, блоки с прозрачными цветными стенками и различным звучащим наполнением; - игрушки с вставными деталями и молоточком для «забивания»; - настольные и напольные наборы из основы со стержнями и деталями разных конфигураций для надевания; - наборы объемных тел повторяющихся форм, цветов и размеров для сравнения; - бусы и цепочки с образцами сборки; - шнуровки; - народные игрушки «Бирюльки», «Проворные мотальщики», «Бильбоке»; - набор из ударных музыкальных инструментов, платков, лент, мячей для физкультурных и музыкальных занятий; - доски с прорезями и подвижными элементами; - наборы для навинчивания; - наборы для подбора по признаку и

		соединения элементов; - разные виды мозаики; - наборы ламинированных панелей для развития моторики; - магнитные лабиринты с шариками; - пособия по развитию речи; - наборы с шершавыми изображениями; - массажные мячи и массажеры различных форм, размеров и назначения; - наборы конструкторов из элементов разной формы и с различной текстурой, в т.ч. магнитные; - стол для занятий с песком и водой.
Коррекция эмоциональной сферы	- преодоление негативных эмоций; - игры и приемы на регуляцию деятельности дыхательной системы; - на формирование адекватных форм поведения; - развитие самоконтроля, коррекцию тревожности.	- комплект деревянных игрушек-забав; - набор для составления портретов; - костюмы, ширмы и наборы перчаточных, пальчиковых, шагающих, ростовых кукол, фигурки для теневого театра; - куклы разные; - музыкальные инструменты; - конструктор для создания персонажей с различными эмоциями; - игры и пособия на изучение эмоций и мимики; - сухой бассейн - стол для пескотерапии.
Развитие познавательной деятельности	- игры на развитие концентрации и распределение внимания; - игры на развитие памяти; - упражнения для развития мышления; - игры и упражнения для развития исследовательских способностей; - упражнения для	- наборы из основы со стержнями разной длины и элементами одинаковых или разных форм и цветов; - пирамидки с элементами различных форм; - доски с вкладышами и наборы с тактильными элементами; - наборы рамок-вкладышей одинаковой формы и разных размеров и цветов со шнурками; - доски с вкладышами и рамки-вкладыши по различным тематикам;

	активизации познавательных процессов.	- наборы объемных вкладышей; - составные картинки, тематические кубики и пазлы; - наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; - мозаики с цветными элементами различных конфигураций и размеров; - напольные и настольные конструкторы из различных материалов с различными видами крепления деталей; - игровые и познавательные наборы с зубчатым механизмом; - наборы геометрических фигур плоскостных и объемных; - наборы демонстрационного и раздаточного счетного материала разного вида; - математические весы разного вида; - пособия для изучения состава числа; - наборы для изучения целого и частей; - наборы для сравнения линейных и объемных величин; - демонстрационные часы; - оборудование и инвентарь для исследовательской деятельности с методическим сопровождением; - предметные и сюжетные тематические картинки; - демонстрационные плакаты по различным тематикам; - игры-головоломки.
Формирование высших психических функций	- игры и упражнения для речевого развития; - игры на развитие саморегуляции; - упражнения для формирования межполушарного	- бусы с элементами разных форм, цветов и размеров с образцами сборки; - набор составных картинок с различными признаками для сборки; - наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки;

	взаимодействия; - игры на развитие зрительно-пространственной координации; - упражнения на развитие концентрации внимания, двигательного контроля и элиминацию импульсивности и агрессивности; - повышение уровня работоспособности нервной системы	- домино картиночное, логическое, тактильное; - лото; - игра на изучение чувств; - тренажеры для письма; - аудио- и видеоматериалы; - материалы Монтессори; - логические игры с прозрачными карточками и возможностью самопроверки; - логические пазлы; - наборы карт с заданиями различной сложности на определение «одинакового», «лишнего» и «недостающего»; - планшет с передвижными фишками и тематическими наборами рабочих карточек с возможностью самопроверки; - перчаточные куклы с подвижным ртом и языком; - трансформируемые полифункциональные наборы разборных ковриков.
Развитие коммуникативной деятельности	- игры на взаимопонимание; - игры на взаимодействие.	- фигурки людей; - игры с крупногабаритными элементами для совместных игр; - легкий парашют для групповых упражнений; - домино различное, лото различное; - наборы для театрализованной деятельности.

Условия для информатизации образовательного процесса.

Компьютерно-техническое оснащение детского сада включает в себя:

- интерактивные сенсорные столы,
- широкоформатный телевизор,
- проектор,

- принтеры,
- ноутбуки,
- компьютеры,
- веб-камеры,
- музыкальный центр,
- электронное пианино.

Данное оснащение используется для различных целей:

- для демонстрации детям познавательных, художественных, мультипликационных фильмов, литературных, музыкальных произведений и др.;
- для включения специально подготовленных презентаций в образовательный процесс;
- для визуального оформления и сопровождения культурно-досуговых мероприятий;
- для проведения методических мероприятий, участия в видеоконференциях и вебинарах;
- для поиска в информационной среде материалов, обеспечивающих реализацию АОП;
- для предоставления информации об образовательном процессе семье, всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;
- для более активного включения родителей (законных представителей) детей в образовательный процесс, обсуждения с ними вопросов, связанных с реализацией АОП.

4.3. Кадровые условия реализации АОП

Реализация АОП обеспечивается руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками детского сада. Должностной состав и количество работников, необходимых для обеспечения реализации АОП, определяются ее целями и задачами.

Реализацию АОП осуществляют:

- старший воспитатель,
- воспитатели,
- учителя-дефектологи,
- учителя-логопеды,
- педагог-психолог,
- музыкальный руководитель.

Реализация АОП осуществляется педагогами в течение всего времени пребывания воспитанников в детском саду.

Педагоги должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей и коррекции отклонений в психическом развитии.

Повышение педагогической компетентности осуществляется за счет курсов повышения профессиональной квалификации, системы непрерывного образования, в которой предусмотрены различные формы повышения квалификации (конференции, семинары, мастер-классы, вебинары, стажировочные площадки, самообразование, взаимопосещение и другое).

Старший воспитатель обеспечивает планирование и организацию воспитательно-образовательного процесса в детском саду в соответствии с АОП, систему психолого-педагогического сопровождения воспитанников, повышение профессиональной компетентности педагогов, а также организует взаимодействие с Психолого-педагогическим консилиумом детского сада, семьями детей и различными социальными партнерами.

Все педагоги детского сада несут ответственность за реализацию задач и уровень коррекционно-развивающей работы с детьми.

Педагоги детского сада должны обладать высоким уровнем профессиональных компетенций и личностных качеств:

- знать клинико-психологические особенности обучающихся с РАС и их образовательные потребности;
- владеть методами психолого-педагогической диагностики и коррекции;
- уметь отбирать содержание и методы образовательной деятельности по профессиональной коррекции недостатков развития у обучающихся с РАС;
- учитывать индивидуальные особенности детей;
- обладать высоким уровнем коммуникативной и речевой культуры;
- осознавать свою личную профессиональную ответственность при интерпретации результатов педагогической диагностики и проектировании собственной профессиональной деятельности.

Специалисты детского сада (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог) направляют и координируют деятельность членов педагогического коллектива группы; устанавливают коллегиальные взаимоотношения с врачами, учителями общеобразовательных учреждений, членами ЦПМПК (ПМПК) для выработки оптимальных условий коррекции нарушений развития у детей.

Специалисты осуществляют коррекционно-развивающую работу в ходе организованной образовательной деятельности, индивидуальных занятий и совместной деятельности с ребенком.

Учитель-дефектолог:

- осуществляет психолого-педагогическое изучение детей в начале и в конце учебного года;
- оформляет диагностические карты;
- проводит анализ динамики развития каждого ребенка и текущий мониторинг в процессе коррекционно-развивающего обучения;
- на основе анализа результатов обследования и с учетом требований АОП осуществляет планирование работы, составляет рабочую программу;
- составляет психолого-педагогические характеристики детей;
- участвует в работе Психолого-педагогического консилиума детского сада;
- проводит групповые и индивидуальные консультации для родителей, родительские собрания, открытые занятия.

Функция учителя-дефектолога – развитие базовых психических функций, формирование осмысленного, социально приемлемого поведения в доступной для обучающегося с РАС форме.

Учитель-дефектолог работает с подгруппами и индивидуально по формированию целостного представления о картине мира, по формированию сенсорных, элементарных математических представлений, конструктивных навыков с учетом специфических особенностей развития обучающихся с РАС в доступной для них форме.

Учитель-логопед:

- осуществляет диагностику речевого развития детей в начале и в конце учебного года;
- оформляет Речевые карты;
- проводит анализ динамики развития каждого ребенка и текущий мониторинг в процессе коррекционно-развивающего обучения;
- на основе анализа результатов обследования и с учетом требований АОП осуществляет планирование работы, составляет рабочую программу;
- составляет характеристики речевого развития детей;
- участвует в работе Психолого-педагогического консилиума детского сада;
- проводит групповые и индивидуальные консультации для родителей, родительские собрания, открытые занятия.

Функция учителя-логопеда - коррекция недостатков фонематической, произносительной и лексико-грамматической сторон речи; развитие коммуникативных навыков обучающихся с РАС.

Учитель-логопед работает с подгруппами и индивидуально по развитию коммуникативных навыков, академических навыков (чтение, письмо), развитию фонематических процессов, преодолению недостатков звукопроизношения и слоговой структуры слова, обогащению лексического запаса, формированию грамматического строя речи, а также решает задачи образовательной области «Познавательное развитие» в части ознакомления с окружающим миром.

Педагог-психолог:

- осуществляет психолого-педагогическое изучение детей в начале и в конце учебного года; наблюдает за их адаптацией и поведением;
- определяет состояние параметров психологической готовности к школе;
- оформляет диагностические карты;
- на основе анализа результатов обследования и с учетом требований АОП осуществляет планирование работы, составляет рабочую программу;
- оказывает психологическую помощь детям, у которых отклонения затрагивают преимущественно эмоционально-личностную сферу;
- проводит психопрофилактическую работу с детьми;
- составляет психолого-педагогические характеристики детей;
- участвует в работе Психолого-педагогического консилиума детского сада;
- проводит групповые и индивидуальные консультации для родителей, родительские собрания, открытые занятия.

Функция педагога-психолога – коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы детей, формирование произвольной регуляции поведения, коммуникации, развитие социальных компетенций и представлений, межличностных отношений.

Педагог-психолог работает с группами, подгруппами и индивидуально по преодолению недостатков социально-коммуникативного развития, гармонизации внутреннего мира ребенка, оказанию психологической помощи детям и их родителям.

Музыкальный руководитель:

- обследует уровень музыкального развития детей в начале и в конце учебного года;
- оформляет диагностические карты;

- проводит анализ динамики музыкального развития каждого ребенка и текущий мониторинг в процессе обучения;
- на основе анализа результатов обследования и с учетом требований АОП осуществляет планирование работы, составляет рабочую программу;
- организует и проводит культурно-досуговые мероприятия;
- обеспечивает музыкальное сопровождение утренней стимулирующей корригирующей гимнастики;
- участвует в работе Психолого-педагогического консилиума детского сада;
- проводит групповые и индивидуальные консультации для родителей, родительские собрания, открытые занятия.

Функция музыкального руководителя – развитие музыкальных способностей детей с учетом их индивидуальных особенностей, организация культурно-досуговой деятельности.

Музыкальный руководитель работает с группами и индивидуально по развитию темпа, ритма, мелодики, силы и выразительности голоса, развитию слухового восприятия, координационных способностей, развитию правильного дыхания, координации речи и движения.

Воспитатели планируют и реализуют задачи АОП в пяти образовательных областях с осуществлением коррекции психических процессов и речи воспитанников. Круг функциональных обязанностей воспитателя расширяется за счет участия в мониторинге освоения АОП, адаптации РППС к образовательным потребностям воспитанников; совместной со специалистами реализацией задач коррекционно-развивающего компонента АОП в рамках своей профессиональной компетенции.

Задачи коррекционно-развивающего компонента АОП воспитатели реализуют в процессе режимных моментов, совместной с детьми деятельности и самостоятельной деятельности детей, проведении групповых и подгрупповых занятий, предусмотренных расписанием непосредственной образовательной деятельности.

Воспитатель по заданию специалистов проводит индивидуальную работу с детьми во второй половине дня (в режиме дня это время обозначается как «Коррекционный час»). Работа организуется в форме игры, практической или речевой деятельности, упражнений.

Чтобы обеспечить единство в работе всех педагогов, используется следующая модель их взаимодействия.

1. Воспитатели совместно с учителем-дефектологом, учителем-логопедом и педагогом-психологом изучают особенности развития обучающихся с РАС и освоения ими АОП. Педагогическим коллективом группы обсуждаются достижения и образовательные трудности детей, намечаются пути коррекции.

2. Совместно изучается содержание АОП и разрабатываются ОНИРы обучающегося с РАС на текущий учебный год.

3. Совместно готовятся и проводятся праздники, развлечения, тематические и интегрированные мероприятия. Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив совместно с музыкальным руководителем.

4. Педагогический коллектив тесно взаимодействует с родителями (законными представителями) воспитанников. Основная задача педагогов - помочь родителям (законным представителям) стать заинтересованными, активными и действенными участниками образовательного и коррекционно-развивающего процесса; психолого-педагогическая поддержка семьи обучающегося с РАС. Специалисты дают методические рекомендации родителям (законным представителям), разъясняют необходимость их соблюдения.

Таким образом, достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и в совместном решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач. Единообразие подходов к работе с детьми, преемственность в требованиях, а также в содержании и методах коррекционной, учебной и воспитательной работы, комплексность и многообразие средств развития детей и преодоления имеющихся у них недостатков – залог успеха в коррекции развития ребёнка.

Для выполнения организационно-управленческой функции и координации деятельности участников коррекционно-педагогического процесса в детском саду создан Психолого-педагогический консилиум. Его главные задачи: защита прав и интересов ребенка; углубленное изучение проблем развития; выявление групп детей, требующих особого внимания специалистов; консультирование всех участников образовательных отношений. Психолого-педагогический консилиум разрабатывает и утверждает индивидуальные образовательные маршруты, отслеживает их выполнение; разрабатывает рекомендации для всех участников образовательных отношений, выполняет консультативные функции, а также служит для повышения компетенции педагогических кадров.

4.4. Планирование образовательной деятельности

Планирование образовательной деятельности осуществляется исходя из содержания АОП, условий детского сада, потребностей и возможностей обучающихся с РАС, их семей, педагогов и других сотрудников.

Проектирование образовательного процесса осуществляется на основе комплексно-тематического планирования образовательной деятельности. Основу планирования составляют образовательные задачи на неделю по определенной лексической теме. Образовательные задачи объединяют проектирование РППС и разработку содержания деятельности педагога с детьми и их родителями.

Освоение ребенком АОП осуществляется через организацию совместных с педагогом различных видов детской деятельности. Выбор видов детской деятельности осуществляется педагогами самостоятельно в рамках реализуемой темы, при этом образовательная деятельность органично сочетается и сопровождается решением коррекционно-развивающих задач.

Вся психолого-педагогическая работа детского сада строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями, общими и индивидуальными особенностями воспитанников.

Учебным годом является период с 1 сентября по 31 мая.

Организацию образовательного процесса регламентирует нормативный локальный документ «Расписание образовательной деятельности», составленный с учетом специфики организации педагогического процесса, учебно-методического, кадрового и материально-технического оснащения.

Объем образовательной нагрузки в течение недели определен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений.

Продолжительность организованной образовательной деятельности:

- для детей от 3 до 4 лет – не более 15 мин;
- для детей от 4 до 5 лет – не более 20 мин;
- для детей от 5 до 6 лет – не более 25 мин;
- для детей от 6 до 7 лет – не более 30 мин.

Образовательная деятельность, требующая повышенной познавательной активности и умственной нагрузки детей, проводится в первой половине дня.

Сочетание видов образовательной деятельности регулируется с целью профилактики утомления детей.

В середине непосредственно образовательной деятельности статического характера организуется динамическая пауза.

Во всех группах детского сада организованная образовательная деятельность проводится по подгруппам и индивидуально, кроме физкультурных и музыкальных занятий (зависит от степени тяжести РАС, индивидуальных особенностей ребёнка).

Организованная образовательная деятельность рассматривается как дело, занимательное и интересное детям, развивающее их; как деятельность, направленная на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей, или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогом самостоятельно. Организованная образовательная деятельность может проводиться в виде образовательных ситуаций, тематических событий, проектной деятельности, проблемно-обучающих ситуаций, интегрирующих содержание образовательных областей, творческих и исследовательских проектов и так далее. В рамках отведенного времени педагог может организовывать образовательную деятельность с учётом интересов, желаний детей, их образовательных потребностей, включая детей в процесс сотворчества, содействия, сопереживания.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

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

Во вторую половину дня педагог может организовывать культурные практики, расширяющие социальные и практические компоненты содержания образования, способствующие формированию у детей культурных умений при взаимодействии со взрослым и в самостоятельной деятельности.

В ноябре (первая неделя месяца), январе (первая рабочая неделя после праздничных выходных), марте (последняя неделя месяца) организуются недельные каникулы, во время которых проводятся образовательная деятельность творческого и оздоровительного цикла, культурно-досуговые мероприятия. Коррекционно-развивающая работа проводится по индивидуальным планам работы с детьми.

В летний период жизнь детей максимально перемещается на детские площадки на участке детского сада. Время прогулки в летний период увеличивается. Еженедельно организуются праздники, развлечения, досуги, в том числе с участием родителей (законных представителей).

Расписание непрерывной образовательной деятельности (НОД)

<i>Образовательная область</i>	<i>Название НОД</i>	<i>Форма организации занятия</i>	<i>Педагог</i>	<i>Количество НОД</i>		
				<i>1 этап</i>	<i>2 этап</i>	<i>3 этап</i>
познавательное развитие	Формирование элементарных математических представлений	подгруппа	учитель-дефектолог	1	1	2
познавательное развитие	Ознакомление с окружающим и развитие речи	подгруппа	учитель-логопед	2	2	2
речевое развитие	Подготовка к обучению грамоте и развитие графических навыков	подгруппа		-	-	1
	Чтение	подгруппа	восп-ль	2	2	2
художественно-эстетическое развитие	Изобразительная деятельность	подгруппа	восп-ль	3	3	3
	Конструирование	подгруппа	учитель-дефектолог	1	1	1
	Музыка	фронтально	муз. руководитель	2	2	2

физическое развитие	Физкультура	фронтально	восп-ль	3	3	3
Социально-коммуникативное развитие	Коммуникативные игры	подгруппа	педагог-психолог	1	1	1
	Сюжетная игра	подгруппа	восп-ль	2	2	2
коррекционные занятия	Коррекция психических процессов	подгруппа	учитель-дефектолог	2	2	1
длительность НОД				15 мин	25 мин	25 мин

Педагог самостоятельно дозирует объем образовательной нагрузки (не превышая при этом максимально допустимую санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами нагрузку) в зависимости от индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости.

Для детей, посещающих детский сад в режиме кратковременного пребывания допустимо составление индивидуального расписания образовательной деятельности.

Расписание совместной с педагогом образовательной деятельности

<i>Образовательная область</i>	<i>Педагог</i>	<i>Деятельность</i>	<i>Периодичность</i>
социально-коммуникативное развитие	воспитатель	- коммуникативная - игровая - трудовая	- ежедневно - проектная деятельность (по графику)
	учитель-дефектолог	- игровая (сюжетная игра)	- 1 раз в неделю (подгрупповая работа)
	педагог-психолог	- коммуникативная - игровая	- 1 раз в неделю
	музыкальный руководитель	- культурно-досуговая	- 1 раз в неделю (фронтальная работа)
познавательное развитие	воспитатель	- познавательная - коммуникативная - игровая	- ежедневно - проектная деятельность (по графику)

	учитель-дефектолог	- познавательно-исследовательская	- 2 раза в неделю (индивидуальная работа) - 1 раз в квартал познавательный досуг - проектная деятельность (по графику)
речевое развитие	воспитатель	- коммуникативная - игровая - чтение	- ежедневно
	учитель-логопед	- чтение - коммуникативная - познавательная	- 1 раз в неделю - 1 раз в квартал интегрированный досуг - проектная деятельность (по графику)
художественно-эстетическое развитие	воспитатель	- изобразительная - конструктивная - игровая - музыкальная - театрализованная	- 1-2 раза в неделю (в малых подгруппах) - проектная деятельность (по графику)
	учитель-дефектолог	- конструктивная	- 1 раз в неделя (подгрупповая работа)
	музыкальный руководитель	- музыкальная	- 1 раз в неделя (индивидуальная работа) - проектная деятельность (по графику)
	все педагоги	- театрализованная	- по плану культурно-досуговой деятельности

физическое развитие	воспитатель	- игровая - оздоровительная - двигательная активность	- ежедневно - 1 раз в месяц физкультурный досуг - проектная деятельность (по графику)
	все педагоги	- двигательная активность	- динамические паузы во время НОД, - пальчиковая гимнастика
коррекционно-развивающая работа	учитель-дефектолог воспитатель	- коррекция психических процессов	- 2 раза в неделю (индивидуальная работа)
	учитель-логопед воспитатель	- коррекция речи	- 2 раза в неделю (индивидуальная работа)
	учитель-логопед учитель-дефектолог	- артикуляционная гимнастика	- ежедневно

Культурно-досуговая деятельность в детском саду планируется и организуется с учетом уровня развития, интересов и особых образовательных потребностей воспитанников.

Праздники (досуги, развлечения) приурочиваются к значимым в жизни общества событиям и распределяются в течение учебного года с соблюдением следующих принципов:

- соответствие теме недели;
- разумное чередование мероприятий, требующих специальной подготовки детей, и мероприятий развлекательного характера, являющихся для ребенка сюрпризом;
- периодичность проведения культурно-досуговых мероприятий не чаще 1 раз в неделю.

Культурно-досуговая деятельность в расписании образовательной деятельности определена в четверг или пятницу, что обусловлено повышением утомляемости детей к концу недели и потребностью в отдыхе.

Разнообразие традиционных видов культурно-досуговой деятельности детского сада представлено следующими мероприятиями:

Вид	Цель	Мероприятия
праздник	- приобщение к праздничной культуре, значимым событиям в жизни общества; - содействие стремлению заниматься спортом.	Новогодний праздник Международный день 8 марта День защитника Отечества День Победы Спортивный праздник Фестиваль подвижных игр
Досуг	- формирование познавательных способностей, обогащение представлений об окружающем;	Познавательный досуг (День знаний, День чая, День молока, День Земли, литературная викторина, виртуальное путешествие и др.)
	- создание условий для активного отдыха;	Физкультурный (оздоровительный) досуг
	- создание условий для проявления индивидуальных способностей, интересов; углубление представлений по определенной теме.	Интегрированный досуг, основанный на сочетании различных видов деятельности в разных образовательных областях, объединенных одной темой.
Развлечение	- приобщение к музыкальному искусству;	Музыкальное развлечение (тематическое, сезонное, с доминирующим видом музыкальной деятельности)
	- приобщение к искусству театра;	Театрализованное представление с использованием различных видов театра.
	- приобщение детей к духовно- нравственным и социокультурным ценностям своего народа.	Народно-обрядовое развлечение (Рождество, Пасха, Масленица, Спас) Фольклорное развлечение (Ярмарка, Посиделки, День смеха)

Семейные мероприятия	- приобщение детей к традициям семьи, формирование праздничной культуры; гармонизация детско-родительских взаимоотношений.	Вечер семейного отдыха Семейные досуги (День матери, День пожилых людей, День рождения, День семьи, любви и верности, Выпускной бал)
Городские детские праздники	- интеграция детей с РАС в общество здоровых сверстников.	День защиты детей День города День Волжского бульвара

4.5. Способы и направления поддержки детской инициативы

Для поддержки детской инициативы педагог поощряет свободную самостоятельную деятельность детей, основанную на детских интересах и предпочтениях. Появление возможности у ребёнка исследовать, играть, лепить, рисовать, сочинять, петь, танцевать, конструировать, ориентируясь на собственные интересы, позволяет обеспечить такие важные составляющие эмоционального благополучия ребёнка как уверенность в себе, чувство защищенности, комфорта, положительного самоощущения.

Наиболее благоприятными отрезками времени для организации свободной самостоятельной деятельности детей является утро, когда ребёнок приходит в детский сад и вторая половина дня.

Самостоятельная деятельность ребёнка может протекать в форме:

- самостоятельной исследовательской деятельности и экспериментирования;
- свободной сюжетно-ролевой, театрализованной, режиссерской игры;
- игры - импровизации и музыкальной игры;
- речевой и словесной игры, игры с буквами, слогами, звуками;
- логической игры, развивающей игры математического содержания;
- самостоятельной деятельности в книжном уголке;
- самостоятельной изобразительной деятельности, конструирования;
- самостоятельной двигательной деятельности, подвижной игры, выполнения ритмических и танцевальных движений.

Игра занимает центральное место в жизни ребёнка. В игре закладываются основы личности ребёнка, развиваются психические процессы, формируется

ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации. Играя вместе, дети строят свои взаимоотношения, учатся общению, проявляют активность и инициативу.

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

В образовательном процессе игра занимает особое место, выступая как форма организации жизни и деятельности детей, средство разностороннего развития личности; метод или прием обучения; средство саморазвития, самовоспитания, самообучения, саморегуляции. Отсутствие или недостаток игры в жизни ребёнка приводит к серьезным проблемам, прежде всего, в социальном развитии детей.

Учитывая потенциал игры для разностороннего развития ребёнка и становления его личности, педагог максимально использует все варианты её применения в детском саду.

Для поддержки детской инициативы педагог должен учитывать следующие условия:

- уделять внимание развитию детского интереса к окружающему миру, поощрять желание ребёнка получать новые знания и умения, осуществлять деятельностные пробы в соответствии со своими интересами, задавать познавательные вопросы;

- организовывать ситуации, способствующие активизации личного опыта ребёнка в деятельности, побуждающие детей к применению знаний, умений при выборе способов деятельности;

- расширять и усложнять в соответствии с возможностями и особенностями развития детей область задач, которые ребёнок способен и желает решить самостоятельно, уделять внимание таким задачам, которые способствуют активизации у ребёнка творчества, сообразительности, поиска новых подходов;

- поощрять проявление детской инициативы в течение всего дня пребывания ребёнка в детском саду, используя приемы поддержки, одобрения, похвалы;

- создавать условия для развития произвольности в деятельности, использовать игры и упражнения, направленные на тренировку волевых усилий,

поддержку готовности и желания ребёнка преодолевать трудности, доводить деятельность до результата;

- поощрять и поддерживать желание детей получить результат деятельности, обращать внимание на важность стремления к качественному результату, подсказывать ребёнку, проявляющему небрежность и равнодушие к результату, как можно довести дело до конца, какие приемы можно использовать, чтобы проверить качество своего результата;

- внимательно наблюдать за процессом самостоятельной деятельности детей, в случае необходимости оказывать детям помощь, но стремиться к её дозированию; если ребёнок испытывает сложности при решении уже знакомой ему задачи, когда изменилась обстановка или иные условия деятельности, то целесообразно и достаточно использовать приемы наводящих вопросов, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;

- поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребёнка, побуждать к проявлению инициативы и творчества через использование приемов похвалы, одобрения, восхищения.

Важно, чтобы у ребёнка всегда была возможность выбора свободной деятельности, поэтому атрибуты и оборудование для детских видов деятельности должны быть достаточно разнообразными и постоянно меняющимися (смена примерно раз в два месяца).

Важно поддерживать стремление ребёнка к общению, поощрять познавательную активность обучающихся с РАС, использовать педагогические приемы, направленные на развитие стремлений ребёнка наблюдать, сравнивать предметы, обследовать их свойства и качества. Педагогу нужно проявлять внимание к детским вопросам, создавать ситуации, побуждающие ребёнка самостоятельно искать решения возникающих проблем, осуществлять деятельностные пробы.

Для поддержки детской инициативы педагогу рекомендуется использовать ряд способов и приемов.

1. Не следует сразу помогать ребёнку, если он испытывает затруднения решения задачи, важно побуждать его к самостоятельному решению, подбадривать и поощрять попытки найти решение. В случае необходимости оказания помощи ребёнку, педагог сначала стремится к её минимизации: лучше дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребёнка прошлый опыт.

2. У ребёнка всегда должна быть возможность самостоятельного решения поставленных задач. При этом педагог помогает детям искать разные варианты решения одной задачи, поощряет активность детей в поиске, принимает любые предположения детей, связанные с решением задачи, поддерживает инициативу и творческие решения, а также обязательно акцентирует внимание детей на качестве результата, их достижениях, одобряет и хвалит за результат, вызывает у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных, инициативных действий.

3. Педагог может акцентировать внимание на освоении ребёнком универсальных умений организации своей деятельности и формировании у него основ целеполагания: поставить цель (или принять её от педагога), обдумать способы её достижения, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели. Задача развития данных умений ставится педагогом в разных видах деятельности. Педагог использует средства, помогающие детям планомерно и самостоятельно осуществлять свой замысел: опорные схемы, наглядные модели, пооперационные карты.

4. Создание творческих ситуаций в игровой, музыкальной, изобразительной деятельности и театрализации, в ручном труде также способствует развитию самостоятельности у детей. Сочетание увлекательной творческой деятельности и необходимости решения задачи и проблемы привлекает ребёнка, активизирует его желание самостоятельно определить замысел, способы и формы его воплощения.

6. Педагог уделяет особое внимание обогащению РППС, обеспечивающей поддержку инициативности ребёнка. В пространстве группы появляются предметы, побуждающие детей к проявлению интеллектуальной активности. Это могут быть новые игры и материалы, детали незнакомых устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, посылки, письма-схемы, новые таинственные книги и прочее. Разгадывая загадки, заключенные в таких предметах, дети учатся рассуждать, анализировать, строить предположения, испытывают радость открытия и познания.

4.6. Режим дня и распорядок

Детально запрограммировать весь педагогический процесс невозможно, поскольку разнообразные проявления окружающей жизни (выпадение первого снега, неожиданное появление радуги, вопросы и предложения детей и т.п.) вносят свои коррективы в запланированную деятельность. Однако с целью охраны физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия важно поддерживать определенную размеренность детской жизни,

используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм организации и т.п.). Наряду с этим, не менее важно вносить элементы сюрпризности и экспромтности, поддерживать собственные интересы детей, с тем, чтобы разнообразить их жизнь, сделать ее радостной и интересной. В этом случае дети чувствуют потребность и готовность включаться в деятельность как индивидуальную, так и коллективную.

Режим дня разработан для каждой группы детского сада и определяет продолжительность и разумное чередование различных видов деятельности и отдыха детей в течение времени нахождения их в детском саду в соответствии с возрастными психофизиологическими особенностями, санитарно-эпидемиологическими требованиями, сезонными изменениями (холодный и тёплый период).

Режим работы групп компенсирующей направленности детского сада - пятидневная рабочая неделя с 12-часовым пребыванием детей (понедельник - пятница с 7.00 до 19.00), выходные дни - суббота, воскресенье и праздничные дни в соответствии с законодательством РФ.

Режим пребывания воспитанников зависит от возраста, уровня развития социально-бытовых навыков ребёнка, состояния его здоровья, особенностей поведения, эмоционально-волевой сферы, степени адаптации в коллективе детей. По решению ЦПМПК (ПМПК) или Психолого-педагогического консилиума детского сада могут быть установлены следующие режимы пребывания:

- режим кратковременного пребывания - до 5 часов;
- режим полного дня - 12 часов.

Перевод детей с одного режима пребывания на другой осуществляется по решению Психолого-педагогического консилиума детского сада.

Холодный период года

Режимные моменты	Младшая группа	Средняя группа	Старшая 1 группа	Старшая 2 группа
Прием детей, прогулка (при температуре не ниже +10 градусов)	7.00-7.40	7.00-7.45	7.00-7.50	7.00-7.55
Совместная с педагогом и самостоятельная деятельность	7.40-8.00	7.45-8.10	7.50-8.20	7.55-8.30
Утренняя стимулирующая корригирующая гимнастика	8.00-8.10	8.10-8.20	8.20-8.30	8.30-8.40
Подготовка к завтраку, завтрак	8.10-8.35	8.20-8.45	8.30-8.50	8.40-8.55
Артикуляционная и пальчиковая гимнастика	8.35-8.45	8.45-8.55	8.50-9.00	8.55-9.05
Организованная образовательная и совместная с педагогом деятельность	8.50-9.05 9.15-9.30 9.40-9.55	9.00-9.25 9.35-10.00 10.10-10.35	9.05-9.30 9.40-10.05 10.15-10.40	9.10-9.35 9.45-10.10 10.20-10.45
Индивидуальная коррекционная работа	10.05-11.40 15.45-17.00	10.45-12.15 15.45-17.00	10.50-12.25 15.45-17.00	10.55-12.30 15.45-17.00
Второй завтрак	10.00-10.05	10.05-10.10	10.10-10.15	10.15-10.20
Подготовка к прогулке, прогулка	10.10-11.30	10.45-12.05	10.55-12.15	11.05-12.25
Возвращение с прогулки Подготовка к обеду, обед	11.30-12.10	12.05-12.30	12.15-12.40	12.25-12.50
Подготовка ко сну, дневной сон	12.10-15.10	12.30-15.10	12.40-15.10	12.50-15.10
Подъем, корригирующая гимнастика	15.10-15.20	15.10-15.20	15.10-15.20	15.10-15.20
Подготовка к полднику, уплотненный полдник	15.20-15.45	15.20-15.45	15.20-15.45	15.20-15.45
Организованная образовательная и совместная с педагогом деятельность	15.45-16.00 16.10-16.25	15.45-16.10 16.20-16.45	15.45-16.10 16.20-16.45	15.45-16.10 16.20-16.45
Самостоятельная деятельность Индивидуальная коррекционная работа	15.45-17.00	15.45-17.00	15.45-17.00	15.45-17.00
Подготовка к прогулке, прогулка Уход детей домой	17.00-19.00	17.00-19.00	17.00-19.00	17.00-19.00

Тёплый период года

<i>Основная деятельность</i>	младшая группа	средняя группа	старшая 1 группа	старшая 2 группа
Прием детей на участке, утренний фильтр, самостоятельная двигательная и игровая деятельность детей	7.00-8.00	7.00-8.10	7.00-8.15	7.00-8.35
Утренняя гимнастика с элементами дыхательной и пальчиковой	8.00-8.10	8.10-8.20	8.15-8.25	8.20-8.30
Возвращение с прогулки, гигиенические процедуры,	8.10-8.20	8.20-8.30	8.25-8.35	8.35-8.45
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20-8.40	8.30-8.50	8.35-8.55	8.45-9.00
Чтение, беседы по теме месяца Игровая и продуктивная деятельность	8.40-8.55	8.50-9.00	8.55-9.10	9.00-9.15
Подготовка к прогулке, прогулка (совместная с педагогом и самостоятельная деятельность, закаливающие процедуры)	8.55-11.30	9.00-11.40	9.10-12.00	9.15-12.10
Второй завтрак	9.55-10.00	10.00-10.05	10.05-10.10	10.10-10.15
Возвращение с прогулки, водные процедуры	11.30-11.50	11.40-12.00	12.00-12.20	12.10-12.30
Подготовка к обеду, обед	11.50-12.20	12.00-12.30	12.20-12.40	12.30-12.50
Подготовка ко сну, дневной сон	12.20-15.00	12.30-15.00	12.40-15.00	12.50-15.00
Подъем детей, коррегирующая гимнастика	15.00-15.15	15.00-15.20	15.00-15.20	15.00-15.20
Подготовка к полднику, уплотненный полдник	15.15-15.35	15.20-15.40	15.20-15.45	15.20-15.45
Совместная с педагогом театрализованная, игровая, коммуникативная деятельность	15.35-15.50	15.40-15.55	15.45-16.00	15.45-16.05
Подготовка к прогулке, прогулка (совместная с педагогом, самостоятельная деятельность) Уход детей домой.	15.50-19.00	15.55-19.00	16.00-19.00	16.05-19.00

4.7. Материально-техническое обеспечение АОП

В детском саду созданы общие и специальные материально-технические условия, позволяющие реализовать поставленные АОП задачи с учетом требований СанПиН, экономических и социокультурных условий, образовательных потребностей участников образовательных отношений (детей с РАС и их семей).

Материально-технические условия детского сада обеспечивают:

- возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения АОП;
- выполнение общих санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, удовлетворяющих требования СанПиН, к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность, оборудованию и содержанию территории и помещений, размещению оборудования в помещениях, естественному и искусственному освещению помещений, отоплению и вентиляции, водоснабжению и канализации, организации питания, медицинскому обеспечению, приему детей в группы компенсирующей направленности, режиму дня и организации воспитательно-образовательного процесса, организации физического воспитания, личной гигиене персонала;
- пожарную безопасность и электробезопасность;
- охрану здоровья воспитанников и охрану труда работников детского сада;
- возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с РАС, в том числе детей-инвалидов, к объектам инфраструктуры детского сада.

Для реализации всех видов образовательной деятельности обучающихся с РАС, педагогической, административной и хозяйственной деятельности детский сад оснащен и оборудован:

- помещениями 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;
- мебелью, техническим оборудованием, хозяйственным инвентарем;
- инвентарем для художественного творчества, музыкальными инструментами, спортивным инвентарем;
- учебно-методическим комплектом для реализации АОП;
- комплектами развивающих игр и игрушек, способствующими разностороннему развитию обучающихся с РАС.

<i>Помещения детского сада</i>	
Образовательные помещения	Групповые комнаты - 4 Кабинеты учителя-дефектолога - 4 Кабинеты учителя-логопеда - 2 Кабинет педагога-психолога - 1 Сенсорная комната - 1 Музыкальный зал - 1 Физкультурный зал - 1 Кабинет музыкального руководителя / костюмерная – 1 Свободное пространство детского сада (использование коридоров и лестничных клеток для организации выставок, мини-музеев, наглядной информации для родителей и педагогов)
Помещения для организации питания и медицинского обслуживания детей	Пищеблок Медицинский кабинет Изолятор
Помещения бытового назначения	Спальня - 4 Умывальная - 4 Туалет - 4 Мойка - 4 Раздевальная – 2
Административно-хозяйственные помещения	Кабинет заведующего Кабинет старшего воспитателя Кабинет заведующего хозяйством Кладовые (продуктовая, бельевая) Электрощитовая
<i>На территории детского сада расположены</i>	
Прогулочные участки (для каждой группы) Спортивная площадка Экологическая тропа Сад-огород	

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

- Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. «Безопасность» - 2004.
- Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. «Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития» - 2011.
- Белая К.Ю., Зимонина В.Н., Кондрыкинская Л.А., Куцакова Л.В., Мерзлякова С.И., Сахарова В.Н. «Как обеспечить безопасность дошкольников» - 2001.
- Бондаренко А.К. «Дидактические игры в детском саду» -1991.
- Виноградова Н.Ф. «Моя страна Россия» - 2008.
- Губанова Н.Ф. «Игровая деятельность в детском саду» - 2010.
- Жучкова Г.Н. «Нравственные беседы с детьми 4-6 лет» - 2005.
- Иванова Г.П. «Театр настроений» - 2006.
- Князева О.Л., Стеркина Р.Б. «Я-ТЫ-МЫ» - 2008.
- Кротов В. «Сказочная педагогика. Капризы и обиды» - 2007.
- Кротов В. «Сказочная педагогика. Озорство и хулиганство» - 2005.
- Кротов В. «Сказочная педагогика. Понимание другого» - 2005.
- Козлова С.А. «Мой мир. Приобщение ребенка к социальному миру» - 2000.
- Куцакова Л.В. «Нравственно-трудовое воспитание в детском саду» - 2010.
- Куцакова Л.В., Петрова В.И., Стульник Т.Д. «Этические беседы с детьми 4-7 лет» - 2007.
- Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. «Организация сюжетной игры в детском саду: Методическое пособие» - 2000.
- Петрова В.И., Стульник Т.Д. «Нравственное воспитание в детском саду» - 2007.
- Поляков В.В. «Основы безопасности жизнедеятельности» - 1996.
- Потапова Т.В. «Беседы с дошкольниками о профессиях» - 2005.
- Роньжина А.С. «Занятия психолога с детьми 2–4-х лет в период адаптации к дошкольному учреждению» - 2015.
- Смирнова Е.О., Богуславская З.М. «Развивающие игры для детей» - 1991.
- Семенака С.И. «Уроки добра» - 2002.
- Скоролупова О.А. «Правила и безопасность дорожного движения» - 2006.
- Стеркина Р.Б. «Основы безопасности детей дошкольного возраста» - 2002.
- Шелухина И.П. «Мальчики и девочки» - 2006.
- Щетинина А.М., Иванова О.И. «Полоролевое развитие детей 5-7 лет» - 2010.
- Шипицына Л.И., Защиринская О.В., Воронова А.П., Милова Т.А. «Азбука общения» -2010.
- Шорыгина Т.А. «Беседы о хорошем и плохом поведении» - 2020.
- Шорыгина Т.А. «Общительные сказки: Социально-нравственное воспитание» - 2006.

Образовательная область «Познавательное развитие»

- Аджи А.В. «Конспекты интегрированных занятий в детском саду. Познавательное развитие. Развитие речи. Обучение грамоте» - 2005.
- Бондаренко Т.М. «Экологические занятия с детьми» - 2004.
- Генденштейн Л., Мадышева Е. «Энциклопедия развивающих игр» - 1998.
- Иванова А.И. «Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду» - 2005.
- Житко И.В. «Формирование элементарных математических представлений у детей от 3 – 4 лет» - 2016.
- Колесникова Е.В. «Математика для дошкольников 3-4 лет» - 2001.
- Колесникова Е.В. «Математика для дошкольников 4-5 лет» - 2001.
- Колесникова Е.В. «Математические ступеньки. Математика для детей 3-7 лет» - 2004.
- Кондратьева С.Ю. «Познаем математику в игре: профилактика дискалькулии у дошкольников» - 2011.
- Кравченко И.В., Долгова Т.Л. «Прогулки в детском саду» - 2015.
- Павлова Н.В. «Первые шаги в математику» (конспекты занятий с детьми 3 - 4 лет) - 2014.
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 3-4 лет. Сценарии непосредственной образовательной деятельности 1-го года обучения» - 2020.
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 4-5 лет. Сценарии непосредственной образовательной деятельности 2-го года обучения» - 2020.
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 5-6 лет. Сценарии непосредственной образовательной деятельности 3-го года обучения» - 2022.
- Романович О.А. «Диагностика математических знаний у детей 3-7 лет: определение целевых ориентиров обучения. Картинный материал» - 2018.
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 3-4 лет. Демонстрационный материал 1-й год обучения».
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 4-5 лет. Демонстрационный материал 2-й год обучения».
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 5-6 лет. Демонстрационный материал 3-й год обучения».
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 3-4 лет. Альбом упражнений с разрезным раздаточным материалом 1-й год обучения» - 2020.
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 4-5 лет. Альбом упражнений с разрезным раздаточным материалом 2-й год обучения» - 2020.
- Романович О.А. «Дошкольная математика для детей с ОВЗ 5-6 лет. Альбом упражнений с разрезным раздаточным материалом 3-й год обучения» - 2022.
- Романович О.А. «Диагностика математических знаний у детей 3-7 лет: определение целевых ориентиров обучения. Карта обследования» - 2018.

Рыжова Н.А. «Наш дом – природа» - 1998.

Селихова Л.Г. «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» - 2006.

Образовательная область «Речевое развитие»

Алябьева Е.А. «Тематические дни и недели в детском саду» - 2010.

Алябьева Е.А. «Итоговые дни по лексическим темам: Планирование и конспекты» - 2009.

Алябьева Е.А. «Развитие логического мышления и речи детей 5-8 лет» - 2005.

Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. «Логопедическая ритмика (методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи)».

Баскакина И.В., Лынская М.И. «Логопедические игры «День рождения Р», «Приключения Л», «Цоколочка», «Звенелочка», «Жужжалочка и Шипелочка» - 2009.

Борякова Н.Ю., Матросова Т.А. «Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития» - 2020.

Бухарина К.Е. «Ознакомление дошкольников 4-6 лет с предлогами» - 2020.

Бухарина К.Е. «Игровая артикуляционная гимнастика 3-7 лет» - 2020.

Быкова И.А. «Обучение детей грамоте в игровой форме» - 2009.

Галкина Г.Г., Дубинина Т.И. «Пальцы помогают говорить» - 2005.

Гербова В.В. «Приобщение детей к художественной литературе» - 2006.

Гербова В.В. «Развитие речи» - 2005.

Герасимова А.С. «Популярная логопедия (занятия с дошкольниками)» - 2009.

Голубева Г.Г. «Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников» - 2010.

Жукова Н.С. «Уроки логопеда. Исправление нарушений речи» - 2009.

Жукова Р.А. «Развитие речи. Старшая группа: Разработки занятий» - 2007.

Ильчук Н.П. «Хрестоматия для дошкольников 4-5 лет».

Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я., Савченко С.Ф. «Занятия с логопедом по обучению связной речи на основе разрезных картинок» - 2009.

Картушина М.Ю. «Конспекты логоритмических занятий с детьми 3-4 лет» - 2008.

Картушина М.Ю. «Конспекты логоритмических занятий с детьми 5-6 лет» - 2008.

Кибатьярова А.А. «Тренинги по обогащению речи дошкольников» - 2018.

Колесникова Е.В. «Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет».

Колесникова Е.В. «От звука к букве» - 2008.

Коваленко В.В. «Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения».

Лебедева И.Н. «Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине» - 2009.

Лопатина Л.В., Иванова О.В. «Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками» - 2007.

Лопатина Л.В. «Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников со стертой дизартрией» - 2004.

Лопухина И.С. «Логопедия. Речь, ритм, движение» - 2008.

Нищева Н.В. «Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 6 до 7 лет (подготовительная к школе группа)» - 2021.

Нищева Н.В. «Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 5 до 6 лет (старшая группа)» - 2021.

Нищева Н.В. «Конспекты подгрупповых логопедических занятий в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжёлыми нарушениями речи с 4 до 5 лет (средняя группа)» - 2021.

Нищева Н.В. «Конспекты подгрупповых логопедических занятий в младшей группе детского сада» - 2022.

Огранович З.Е. «Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей» - 2008.

Полякова М.А. «Как правильно учить ребенка говорить» - 2009.

Пожиленко Е.А. «Волшебный мир звуков и слов» - 2008.

Сазонова С.М. «Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи» - 2003.

Сандрикова В.С. «Логопедические игры и упражнения для развития речи детей с расстройствами аутистического спектра» - 2020.

Серебрякова Н.В. «Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией» - 2009.

Светлова И. «Домашний логопед (программа занятий по звукопроизношению)» - 2005.

Скворцова И.В. «100 логопедических игр» (программа развития и обучения дошкольника)» - 2003.

Смирнова И.А. «Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи» - 2022.

Смирнова И.А. «Логопедический альбом для обследования звукопроизношения» - 2022.

Смирнова И.А. «Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи» - 2022.

Смирнова И.А. «Логопедический альбом для обследования лиц с выраженными нарушениями произношения. Набор карточек» - 2022.

Ушакова О.С., Гавриш Н.В. «Знакомим дошкольников с литературой» - 2008.

Ушакова О.С. «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» - 2006.

Филичева Т.Б. «Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста».

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада».

Хаустов А.В. «Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра» - 2010.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Алиева Ю.Б. «Методика музыкального воспитания детей» - 1998.

Арсеневская О.Н. «Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду: занятия, игры, упражнения» - 2020.

Арсенина Е.Н. «Музыкальные занятия. Младшая группа» - 2020.

Арсенина Е.Н. «Музыкальные занятия. Средняя группа» - 2020.

Арсенина Е.Н. «Музыкальные занятия. Старшая группа» - 2020.

Бодраченко И.В. «Музыкальные игры в детском саду для детей 5-7 лет» - 2009.

Ветлугина Н.А., Держинская И.Л., Комисарова Л.Н. «Музыкальные занятия в детском саду» - 1984.

Грибовская А.А. «Народное искусство и детское творчество» - 2004.

Грибовская А.А. «Ознакомление дошкольников с графикой и живописью: Методическое пособие» - 2004.

Гринин Л.Е. «Планирование деятельности музыкального руководителя. Сопровождение детей 4-5 лет в мир культуры» - 2019.

Давыдова Г.Н. «Нетрадиционные техники рисования в детском саду» - 2003.

Давыдова Г.Н. «Пластилинография» - 2003.

Доронова Т.Н. «Дошкольникам об искусстве» - 2002.

Зарецкая Н.В. «Праздники и развлечения в ДОУ» - 2007.

Зарецкая Н.В. «Календарные музыкальные праздники» - 2006.

Зарецкая Н.В. «Танцы для детей среднего дошкольного возраста» - 2008.

Затымина Т.А. «Музыкальное занятие в детском саду. Технология проектирования» - 2020.

Казакова Т.Г. «Занятия с дошкольниками по изобразительной деятельности» - 1996.

Казакова Т.Г. «Изобразительная деятельность младших дошкольников» - 1980.

Казакова Т.Г. «Развивайте у дошкольников творчество» - 1985.

Кисленко Л.Е. «Волшебные колокольчики. Утренники в детском саду» - 2008.

Комарова Т.С. «Занятия по изобразительной деятельности в детском саду» - 1991.

Комарова Т.С., Размыслова А.В. «Цвет в детском изобразительном творчестве» - 2002.

Копцева Т.А. «Природа и художник» - 2006.

Коренева Т.Ф. «Музыкально-ритмические движения для детей дошкольного и младшего школьного возраста» - 2001.

Кшенникова Н.Г. «Музыкально-дидактические игры в образовательной

деятельности старших дошкольников» - 2020.
 Курочкина Н.А. «Знакомим с натюрмортом» - 2003.
 Курочкина Н.А. «Детям о книжной графике» - 2003.
 Курочкина Н.А. «Знакомство с пейзажной живописью» - 2003.
 Куцакова Л.В. «Конструирование и ручной труд в детском саду» - 2007.
 Куцакова Л.В. «Занятия по конструированию из строительного материала» - 2006.
 Лапшина Г.А. «Календарные и народные праздники в детском саду» - 2020.
 Литвинова О.Э. «Конструирование с детьми младшего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми 3-4 лет» - 2021.
 Литвинова О.Э. «Конструирование с детьми среднего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми 4-5 лет» - 2021.
 Литвинова О.Э. «Конструирование с детьми старшего дошкольного возраста. Конспекты совместной деятельности с детьми 5-6 лет» - 2021.
 Литвинова О.Э. «Конструирование в подготовительной группе. Конспекты совместной деятельности с детьми 6-7 лет» - 2021.
 Лыкова И.А. «Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» - 2007.
 Лыкова И.А. «Изобразительная деятельность: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации (младшая, средняя, старшая группы)» - 2006.
 Лыкова И.А. «Художественный труд в детском саду: 4-7 лет» - 2006.
 Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н., Шашкина Г.Р., Сергеева О.Л. «Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика» - 2002.
 Михайлова М.А. «Детские праздники. Игры, фокусы, забавы» - 2022.
 Никитина А.В. «Нетрадиционные техники рисования в детском саду» - 2016.
 Нищева Н.В., Гавришева Л.Б. «Логопедические распевки, музыкальная пальчиковая гимнастика и подвижные игры» - 2007.
 Ремезова Л.А. «Играем с цветом» - 2004.
 Роот З.Я. «Праздники в детском саду» - 2006.
 Пантелеева Л.В. «Рисуем портрет» - 2021.
 Сорокина Н.Ф. «Театр - творчество - дети: Программа» - 2004 .
 Халезова Н.В. «Декоративная лепка в детском саду» - 2008.
 Швайко Г.С. «Занятия по изобразительной деятельности в детском саду» - 2001.
 Шубина О.В., Чайка И.Г. «Музыкальное развитие детей на основе народной культуры. Старшая группа» - 2016.

Образовательная область «Физическое развитие»

Вавилова Е.Н. «Учите бегать, прыгать, лазать, метать» - 1986.
 Велитченко В.К. «Физкультура для ослабленных детей» - 1989.
 Глазырина Л.Д., Овсянкин В.А. «Методика физического воспитания детей дошкольного возраста» - 2000.

Глазырина Л.Д. «Физическая культура - дошкольникам» - 2000.
 Горькова Л.Г., Обухова Л.А. «Занятия физкультурой в ДОУ» - 2005.
 Дедулевич М.Н. «Играй - не зевай (подвижные игры с дошкольниками)» - 2007.
 Дик Н.Ф. «Увлекательные физкультурные занятия для дошкольников» - 2007.
 Моргунова О.Н. «Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ» - 2005.
 Моргунова О.Н. «Профилактика плоскостопия и нарушений осанки в ДОУ» - 2005.
 Пензулаева Л.И. «Физкультурные занятия с детьми 3-4 лет» - 2010.
 Пензулаева Л.И. «Физкультурные занятия с детьми 4-5 лет» - 2010.
 Пензулаева Л.И. «Физкультурные занятия с детьми 5-6 лет» - 2010.
 Пензулаева Л.И. «Физкультурные занятия с детьми 6-7 лет» - 2010.
 Полтавцева Н.В., Гордова Н.А. «Физическая культура в дошкольном детстве» - 2007.
 Шапкова Л.В. «Подвижные игры для детей с нарушением в развитии» - 2005.

Коррекция психических процессов

Архипов Б.А. «Нарушения восприятия и «себя», как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей» - 2012.
 Арцишевская И.Л. «Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду» - 2004.
 Венгер А.Л. «Психологическое консультирование и диагностика» - 2001.
 Верещагина Н.В. «Особый ребенок» в детском саду: Практические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии» - 2009.
 Делани Т. «Развитие основных навыков у детей с аутизмом: эффективная методика игровых занятий с особыми детьми» - 2016.
 Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. «Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста» - 2008.
 Забрамная С.Д. «От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ» - 1998.
 Забрамная С.Д. «Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей» - 1995.
 Забрамная С.Д., Боровик О.В. «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» - 2003.
 Забрамная С.Д., Боровик О.В. «Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» - 2003.
 Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. «Знаете ли Вы нас? Методические рекомендации» - 2012.
 Золоткова Е.В., Минаева Н.Г., Чумакова И.В. «Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями развития» - 2004.

Князева О.Л. «Я-Ты-Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников - 2005.

Кулькова Н.Л. «Диагностика безречевого ребёнка: как выявить механизмы и определить структуру нарушения» - 2024.

Куражева Н. Ю., Бараева Н. В., Тузасва А.С., Козлова И.Л. «Цветик-семицветик». Программа интеллектуального, эмоционального и волевого развития детей 3 – 4 лет» - 2011.

Левченко И.Ю., Забрамная С.Д. «Психолого-педагогическая диагностика» - 2003.

Останкова Ю.В. «Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе» - 2009.

Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. «Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития» - 2024.

Никольская О.С. «Аутичный ребёнок» - 2010.

Романович О.А., Кольцова Е.П. «Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 3-4 лет» - 2013.

Романович О.А., Кольцова Е.П. «Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 4-5 лет» - 2013.

Романович О.А., Кольцова Е.П. «Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 5-6 лет» - 2013.

Рудик О.С. «Коррекционная работа с аутичным ребёнком» - 2014.

Стребелева Е.А. «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии» - 2005.

Титарь А.И. «Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате (практическое пособие)» - 2009.

Тюлина В.Б. «Воспитание ребёнка с аутизмом в семье» - 2018.

Усанова О.С. «Психодиагностика нарушений в развитии» - 2023.

Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. «Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников» - 2004.

Цветкова Л.С. «Методика нейропсихологической диагностики детей» - 2002.

Шипицына Л.М. «Детский аутизм» - 2001.

Широкова Г.А., Жадько Е.Г. «Практикум для детского психолога» - 2012.

Шпицберг И.Л. «Лабиринт с прозрачными стенами. Путеводитель по миру детей с аутизмом» - 2024.

Шрамм Р. «Детский аутизм и АВА. Терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения» - 2023.

4.8. Финансовые условия реализации АОП

Финансовое обеспечение реализации АОП опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования. Объем действующих расходных обязательств отражается в муниципальном задании детского сада.

Муниципальное задание устанавливает показатели, характеризующие качество и объем муниципальной услуги по предоставлению общедоступного бесплатного дошкольного образования, по уходу и присмотру за детьми в детском саду, а также порядок ее оказания. АОП является нормативно-управленческим документом детского сада, характеризующим специфику содержания образования и особенности организации образовательного процесса. АОП служит основой для определения показателей качества соответствующей муниципальной услуги.

Финансовое обеспечение реализации АОП осуществляется на основании муниципального задания и исходя из установленных расходных обязательств, обеспечиваемых предоставляемой субсидией. Обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования осуществляется в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

4.9. Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания АОП

Совершенствование и развитие АОП и сопутствующих нормативных и правовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов осуществляется руководством и педагогами детского сада с возможным участием других участников образовательных отношений и сетевых партнеров.

Организационные условия для участия общественности в совершенствовании и развитии АОП включают в себя:

- предоставление доступа к открытому тексту АОП в электронном и бумажном видах;
- предоставление возможности давать экспертную оценку, рецензировать и комментировать ее положения на открытых научных, экспертных и

профессионально-педагогических семинарах, научно-практических конференциях;

- предоставление возможности апробирования АОП, в том числе ее отдельных положений, а также совместной реализации с вариативными образовательными программами на базе экспериментальных площадок и других заинтересованных организаций, участвующих в образовательной деятельности и обсуждении результатов апробирования.

В процессе реализации АОП при необходимости в нее вносятся коррективы. Изменения в АОП разрабатываются рабочей группой педагогов, обсуждаются на заседании педагогического совета, утверждаются заведующим детским садом.

5. Дополнительный раздел

5.1. Краткая презентация АОП

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида №34» городского округа Кинешма (далее - АОП) разработана Муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад компенсирующего вида №34» городского округа Кинешма (далее - детский сад) на основе Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ Министерства просвещения России от 24.11.2022г. №1022 «Об утверждении Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» *), Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) (приказ Минобрнауки России от 17.10.2013г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» с изменениями на 08.11.2022г.), в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. №273-ФЗ, Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» от 28.09.2020 №28.

* <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036>

АОП предназначена для детей возрасте от 3 до 8 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС). АОП учитывает особенности психофизического развития детей данной категории, обеспечивает коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию обучающихся в группах компенсирующей направленности.

Содержание АОП включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел включает пояснительную записку, в которой рассматриваются значимые для разработки и реализации АОП клиничко-психолого-педагогические характеристики и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с РАС; планируемые результаты

освоения АОП в виде целевых ориентиров; цели, задачи, принципы и подходы к формированию АОП; а также механизмы оценивания результатов коррекционно-образовательной деятельности педагогов.

Содержательный раздел включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие; описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с РАС в социум, достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала; описание форм, способов, методов и средств реализации АОП, которые отражают аспекты образовательной среды, характер взаимодействия ребёнка с педагогом, с другими детьми, систему отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

Компонентом АОП является Рабочая программа воспитания, построенная на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

Организационный раздел раскрывает особенности развивающей предметно-пространственной среды, кадровые условия реализации АОП, ее материально-техническое и методическое обеспечение, финансовые условия реализации, планирование образовательной деятельности, организацию жизни и деятельности детей, режим дня.

АОП предусматривает активное участие семьи в её реализации.

АОП реализуется в течение всего времени пребывания детей в детском саду. Реализация АОП осуществляется на государственном языке Российской Федерации (русском языке).