Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение
"Детский сад комбинированного вида №12 «Красная шапочка»

Принято на заседании
педагогического совета
Протокол № 1 от 05.09.2023 г

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий МБДОУ №12
«Красная шапочка»
Тайканова Е.В.

АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

г. Бердск 2023

№ п/п	Содержание	стр.
I.	**ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**	3
1.1	**Пояснительная записка**	3
1.1.1	Цель и задачи реализации АОП ДО для обучающихся с РАС	3
1.1.2	Принципы и подходы к формированию Программы	4
1.1.3	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста	7
1.1.3.1	Географическое месторасположение	7
1.1.3.2	Характеристика социокультурной среды	7
1.1.3.3	Характеристика контингента обучающихся	9
1.1.3.3.1	Общая характеристика детей с РАС	9
1.1.3.3.2	Особые образовательные потребности дошкольников с РАС	14
1.2	Планируемые результаты освоения Программы	16
1.2.1	Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования	16
1.3	Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по АОП ДО для обучающихся с РАС	19
II.	**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**	27
2.1	Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях	27
2.1.1	Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	27
2.1.2	Образовательная область «Познавательное развитие»	27
2.1.3	Образовательная область «Речевое развитие»	28
2.1.4	Образовательная область «Художественное–эстетическое развитие»	28
2.1.5	Образовательная область «Физическое развитие»	30
2.2	Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС	30
2.3	Особенности взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС	33
2.4	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС	34
2.5	Рабочая программа воспитания https://bsk-du12.edusite.ru/sveden/education.html	66
III.	**ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**	67
3.1	Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС	67
3.2	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие дошкольника с РАС	67
3.3	Организация развивающей предметно-пространственной среды	68
3.4	Кадровые условия реализации АОП ДО для обучающихся с РАС	71
3.5	Финансовые условия реализации АОП ДО для обучающихся с РАС	72
3.6	Материально-техническое обеспечение условий реализации АОП ДО для обучающихся с РАС	73
3.7	Режим дня и распорядок дня	77
3.8	Календарное планирование коррекционной деятельности	84
3.9	Календарный план воспитательной работы	88
	Приложение	91

I.ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1. Пояснительная записка

1.1.1 Цель и задачи реализации АОП ДО для обучающихся с РАС

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 12 «Красная шапочка» комбинированного вида (далее – РАС, Программа) разработана в соответствии с ФГОС дошкольного образования и с учетом Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО) и с требованиями нормативных документов:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 31 июля 2020г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;
- Федеральный закон от 24 сентября 2022г. №371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»;
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013г. №1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013г., регистрационный №30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 года №955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023г., регистрационный №72264);
- Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022г. №1028, зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022г., регистрационный №71847);
- Санитарные правила и нормы СанПин 1.2.3685-21 от 29.01.2021, 2.3/2.4.3590-20 от 11.11.2020, 2.4.3648-20 от 18.12.2020г;
- Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи" (вместе с "СП 2.4.4283-26. Санитарные правила...") (Зарегистрировано в Минюсте России 02.06.2026 N 86855);
- Закон Новосибирской области от 5 июля 2013 года №361-ЗО «О регулировании отношений в сфере образования в Новосибирской области»;
- Закон Новосибирской области от 02.07.2014 № 458-ОЗ «О внесении изменений в статьи 5 и 13 Закона Новосибирской области «О регулировании отношений в сфере образования в Новосибирской области» (принят постановлением Законодательного Собрания Новосибирской области от 26.06.2014 № 458-ЗС);
- Приказ Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области № 919 от 14.04.2014 г. «О введении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования на территории Новосибирской области»;
- Приказ МКУ «Управления образования и молодежной политики» г. Бердска от 18.04.2014 г. № 150-р «Об организации введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования на территории города Бердска»;
- Устав МБДОУ №12.

Обязательная часть Программы соответствует ФАОП ДО, ее объем составляет не менее 60% от ее общего объема.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составляет не более 40% и ориентирована:

- на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС;
- на специфику (национальных, социокультурных и иных условий, в т.ч. региональных, в которых осуществляется образовательная деятельность);

- на сложившиеся традиции ДОО;
- на выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с

детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей с РАС, а также возможностям педагогического коллектива и ДОО в целом.

Реализация Программы предусматривает взаимодействие с разными субъектами образовательных отношений, осуществляется с учётом общих принципов дошкольного образования и специфических принципов и подходов к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС:

Программа является основой для преемственности уровней дошкольного и начального общего образования. Срок освоения программы рассчитан на 4 года.

Цель программы: создание условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

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

Задачи Программы:

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

1.1.2 Принципы и подходы к формированию программы

В соответствии с ФГОС ДО Программа построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОО) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество ДОО с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

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

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

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

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

3. *Развитие социального взаимодействия, коммуникации* и её форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.
4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС *способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты*. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая

страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

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

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

6. Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС *проблемы воспитания и обучения*, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).
7. Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что *природа отдельных нарушений может быть сложной*: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.
8. *Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению* (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.
9. *Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм)* также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-

психологической структуры РАС. Именно, в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого- педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

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

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

1.1.3.1. Географическое месторасположение

При реализации Программы применяются во внимание особенности региона Новосибирской области, куда входит город Бердск. Город Бердск один из старейших городов Новосибирской области. Город Бердск расположен на берегу Обского водохранилища и Бердского залива на расстоянии 38 километров к югу от города Новосибирска. Площадь города 67 кв. м., население 102 тыс. 805 чел. (2021год.) Город основан в 1716 году.

При проектировании программы учитываются климатические особенности региона. Город Бердск расположен в зоне умерено континентального климата с холодной зимой и жарким летом. Следовательно, при проектировании содержания образовательной программы ДОУ учитываются географические климатические, экологические особенности региона:

- время начала и окончания тех или иных сезонных явлений (зима, лето) и интенсивность длительность светового дня;
- погодные условия (резкие перепады температур, давления в течение суток, наличие минимальных температур воздуха);
- состав флоры и фауны. Эти факторы учитываются при: организации совместной деятельности в режимных моментах – организация прогулок в помещениях ДОУ в дни отмены прогулок, сокращение времени прогулок на свежем воздухе;
- в составлении годового календарно-тематического плана воспитательно-образовательного процесса в ДОУ – учтёт природных особенностей, организации;
- жизнедеятельности (часть, формируемая участниками образовательных отношений).

1.1.3.2. Характеристика социокультурной среды

Социокультурное пространство образовательного учреждения имеет свою специфику.

Социокультурная среда ДОУ - представлена как единство трех составляющих:

- социокультурные события, значимые как для детей, так и для родителей и педагогов (событийность);
- принципы, нормы и правила взаимодействия и стиля отношений между всеми участниками педагогического процесса;
- развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации.

В ДОУ разработаны и реализуются мероприятия, направленные на привитие детям чувства любви к своему городу, в котором они живут, своей малой родине на основе приобщения к природе, культуре, традициям.

В группах создана РППС в соответствии с требованиями ФГОС ДО и с учётом индивидуальных особенностей детей. Развивающая предметно - пространственная среда в МБДОУ№12 всегда доступна для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов во всех помещениях, где осуществляется образовательная деятельность: кабинет учителя – дефектолога, учителя - логопеда, педагога – психолога, музыкальный зал, спортивный зал, медицинский кабинет.

В городе существуют организации, что дает возможность знакомить детей с трудом родителей, жителей города через экскурсии.

Учреждения образования	
Станция юных натуралистов	Разработка и реализация совместных проектов в рамках работы опорной площадки СЮН
Шахматная школа «Маэстро»	Шахматный кружок в ДОО. Участие воспитанников ДОО в городских турнирах
Служба ППМС помощи	Психологическая диагностика детей с ОВЗ
МБОУ СОШ №2	Деятельность по преемственности (консультации, взаимопосещения мероприятий в ДОО и уроков в начальных классах, совместные педагогические советы, семинары). Экскурсии в музеи школ, презентации проектов.
МАДОУ № 3 «Журавушка»	Взаимодействие в рамках в рамках реализации социокультурного проекта «Мы дети России» (совместные мероприятия).
Учреждения культуры	
Детская Художественная школа «Весна»	Участие в городских конкурсах рисунка, экскурсии и мастер-классы по продуктивной деятельности для детей и взрослых.
Детская библиотека	Выступления работников библиотеки в ДОО, экскурсии в библиотеку. Проведение Дня знаний в библиотеке с детьми подготовительных к школе групп, а также совместных познавательных занятий для детей старшего дошкольного возраста.

В социальное окружение дошкольной образовательной организации входит, филиал детской городской библиотеки, Данные учреждения являются социальными партнёрами и способствуют разностороннему развитию наших воспитанников, их социализации, а также совместно с вышеперечисленными организациями и семьями воспитанников разрабатывать и реализовывать различные социальные проекты, акции, мероприятия социального характера. Взаимодействие с организациями и учреждениями всесторонне развивают детей, формируют у них активную жизненную позицию и способствует

социализации воспитанников.

1.1.3.3. Характеристика контингента обучающихся

1.1.3.3.1. Общая характеристика детей с РАС

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками

коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного.

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

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

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

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

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

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

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

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

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

прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п.

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

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

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

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

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

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

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

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

которыми заведомо может справиться.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу.

Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации.

У этих детей также встречается парциальная одаренность, которая имеет

перспективы плодотворной реализации.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.3.3.2. Особые образовательные потребности детей с РАС

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ.

Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмыслять простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. *Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.*

Особые образовательные потребности детей с аутизмом, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- необходимо оказание своевременной ранней помощи детям с РАС;
- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в ДОО; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка жизнедеятельности в ДОО, правил поведения в ДОО, навыков социально- бытовой адаптации и коммуникации;
- ребенок с РАС должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с педагогом, адекватно воспринимать похвалу и замечания;
- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении программы;
- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно- пространственной структуры всего пребывания ребенка в ДОО, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;
- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на занятии: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес сверстников;
- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;
- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;
- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и

фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;
- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;
- ребенок с РАС нуждается в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему включиться во взаимодействие с другими детьми;
- ребенок с РАС для получения дошкольного образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса педагога в отношении любого ребенка), упорядоченности и предсказуемости происходящего;
- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;
- педагог должен стараться транслировать эту установку другим детям, не подчеркивая особенности ребенка с РАС, а, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;
- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и сверстников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;
- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;
- процесс его обучения должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и сверстниками, семьи и ДОО.

1.2. Планируемые результаты реализации программы

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

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 Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с РАС к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного РАС. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

В соответствии с особенностями психофизического развития ребенка с РАС, планируемые результаты освоения Программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, т.е. до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования.

В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести.

1.2.1 Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования

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

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

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

1. Владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
2. владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
3. может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
4. отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
5. возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
6. выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
7. различает людей по полу, возрасту;
8. владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
9. участвует в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под

руководством педагогических работников;

10. знает основные цвета и геометрические формы;
11. знает буквы, владеет техникой чтения частично;
12. может писать по обводке;
13. различает «выше - ниже», «шире - уже»;
14. есть прямой счёт до 10;
15. выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
16. выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
17. имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
18. владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

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

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

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе

Оценивание качества образовательной деятельности по Программе направлено на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС ДО, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценивание качества, т.е. оценивание соответствия образовательной деятельности в ДОО заданным требованиям ФГОС ДО и ФАОП ДО для обучающихся с РАС, направлено в первую очередь на оценивание созданных ДОО условий в процессе образовательной деятельности.

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

Целевые ориентиры, представленные в программе:

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

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста с РАС с учетом сенситивных периодов в развитии.

Обучающиеся с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы Организации должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

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

ДОО самостоятельно выбирает инструменты педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в том числе. его динамики.

В соответствии со ФГОС ДО и принципами программы оценка качества образовательной деятельности по программе:

1. поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС;
2. учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с РАС в условиях современного

общества;

3. ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с РАС;
4. обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии:

– разнообразия вариантов развития обучающихся с РАС в дошкольном детстве;
– разнообразия вариантов образовательной и коррекционно- реабилитационной среды;
– разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5. представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с РАС на уровне Организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Система оценки качества реализации АОП ДО для обучающихся с РАС на уровне ДОО 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.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

– диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с РАС по программе;
– внутренняя оценка, самооценка ДОО;
– внешняя оценка ДОО, в т.ч. независимая профессиональная и общественная оценка.

На уровне образовательной организации система оценки качества реализации программы решает задачи:

– повышения качества реализации программы дошкольного образования;
– реализации требований ФГОС ДО к структуре, условиям и целевым ориентирам образовательной программы РАС;
– обеспечения объективной экспертизы деятельности ДОО в процессе оценки качества образовательного процесса для обучающихся с РАС;
– задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой ДОО;
– создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в ДОО является оценка качества психолого-педагогических условий реализации АОП ДО для обучающихся с РАС.

Именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне ДОО, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со ФГОС ДО посредством экспертизы условий реализации Программы.

Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с РАС, его семья и педагогический коллектив ДОО.

Система оценки качества дошкольного образования:

– сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в ДОО в пяти образовательных областях, определенных ФГОС ДО;
– учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;

- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы ДОО;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками ДОО собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в ДОО, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

Целевые ориентиры освоения АОП ДО для детей с РАС

Дети с РАС тяжелой степени (3) - с интеллектуальными нарушениями тяжелой и глубокой степенью и выраженными нарушениями речевого развития	**Дети с РАС умеренной степени (2) – с интеллектуальными нарушениями легкой степенью и нарушениями речевого развития**	**Дети с РАС легкой степени (1) - интеллектуальное развитие в пределах возрастной нормы возможно с речевыми расстройствами**
–понимает обращённую речь на доступном уровне; –владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучен альтернативным формам общения; –владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально/ невербально); –выражает желания социально приемлемым способом; –возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми; –выделяет себя на уровне узнавания по фотографии; –выделяет родителей и знакомых взрослых; –различает своих и чужих; –поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа	–владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения; –владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально); –может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально); –отвечает на вопросы в пределах ситуации общения; –возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми; –выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают; –различает людей по полу, возрасту; –поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации; –владеет поведением в	–владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях); –инициирует общение (в связи с собственными нуждами); –может поддерживать диалог (часто – формально); –владеет конвенциональными формами общения с обращением; - взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно); –выделяет себя как субъекта (частично); –поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации; –владеет поведением в учебной ситуации;

поведения); –отработаны основы стереотипа учебного поведения; –участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых; –может сличать цвета, основные геометрические формы; –знает некоторые буквы; –владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка); –различает «большой – маленький», «один – много»; –выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; –выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых); –умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме); –пользуется туалетом (с помощью); –владеет навыками приёма пищи.	учебной ситуации без возможностей гибкой адаптации; - участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых; –знает основные цвета и геометрические формы; –знает буквы, владеет техникой чтения частично; –может писать по обводке; - различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п. - есть прямой счёт до 10; –выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; –выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых; –имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами; –владеет основными навыками самообслуживания (одеваться/раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).	–владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально); –владеет техникой чтения, понимает простые тексты; –владеет основами безотрывного письма; –складывает и вычитает в пределах 5- 10; –сформированы представления о своей семье, Отечестве; –знаком с основными явлениями окружающего мира; –выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; –выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых; –имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами; –участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами; –владеет основными навыками самообслуживания (одеваться/раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду); –принимает участие в уборке помещения, приготовлении пищи; –умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в

		учебной деятельности и в быту.

Система оценки достижения обучающимися с РАС планируемых результатов освоения АОП ДО

Диагностическое направление ориентировано на всестороннее изучение психолого-педагогических особенностей конкретного ребенка с установлением ведущих этиологических факторов и патогенетических механизмов:

- Изучение протокола ТПМПК.
- Первичное обследование и мониторинг специалистами команды (при необходимости направление на дополнительное обследование).
- Ознакомительные беседы с родителями (о раннем развитии, проблемах ребенка, планах и «ожиданиях» родителей, выявление детско-родительских и семейных проблем).
- Индивидуальное консультирование родителей о результатах мониторинга.
- Проведение промежуточного, итогового мониторинга после каждого периода обучения, отслеживание положительной или отрицательной динамики, обсуждение причин результатов на внутренних консилиумах с целью определения дальнейших направлений коррекционно-развивающей работы, длительности и формы коррекционно-развивающего обучения.

Диагностическое направление состоит из 3х этапов:

1 этап – ориентировочный
2 этап - углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития
3 этап - динамической диагностики

1 этап – ориентировочный (поисковый)

Основные задачи:

1. Ориентирование в актуальных проблемах ребенка.
2. Выработка гипотезы о причинах их возникновения.
3. Определение средств дальнейшей диагностики.
4. Определение подходов к обеспечению адаптации и первичной коррекции.

Основные методы:

1. Биографический - реализуется в ходе изучения документации (психолого-педагогической - если ребенок ранее посещал какие-либо образовательные учреждения или психолого-педагогические консультативные центры; протокола ТПМПК) и в ходе бесед с родителями (законными представителями) и близкими родственниками ребенка.
2. Наблюдение (в разных ситуациях деятельности ребенка - в период непосредственного обследования тем или иным специалистом, на занятиях и в игре) в течение 2-5 занятий.
3. Игра с ребенком и беседа с родителями.

Результат: систематизация первичных сведений о соматическом, нервно-психическом и психологическом статусе ребенка, условиях семейного воспитания, степени (и потенциальных возможностях) адаптации, особенностях эмоционально-волевых проявлений, уровне работоспособности, утомляемости, специфике взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что экспериментально-психологическое обследование ребенка с РАС носит вспомогательный характер, а главным диагностическим инструментом должно быть наблюдение за ребенком в свободной игре и в процессе психолого-педагогических воздействий.

Среди основных параметров наблюдения следует выделить:

1. *Эмоционально-поведенческие особенности ребенка,* включающие в себя особенности контакта, активность, особенности эмоционального тонуса, адекватность поведения.
2. *Особенности работоспособности*: динамику продуктивности ребенка в процессе занятий; истощаемость; переключаемость внимания.
3. *Специфику развития познавательных процессов*: особенности ориентировочно-исследовательской деятельности, понимание обращенной речи и использование речи, особенности целенаправленности деятельности.

1) За основу были взяты разработанные *И. И. Мамайчук дифференцированные оценки* этих параметров в процессе наблюдения за ребенком. ***«Параметры наблюдений за ребенком с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренной или тяжелой умственной отсталостью) в процессе диагностики (коррекции) и их оценка».***

Представленная схема наблюдений позволяет дифференцированно подходить к оценке степени тяжести аффективных и интеллектуальных нарушений у ребенка. Индивидуальная карта заполняется совместно психологом и воспитателями группы.

2) Кроме этого, используем методику ***определения группы детей с РДА*** *(по Никольской и Лебединской).* О. С. Никольская с соавторами выделяет четыре основных группы детей с РДА в зависимости от степени нарушения взаимодействия с внешней средой. В каждой группе аффективная адаптация ребенка будет определяться механизмами одного из четырех уровней. Основными **критериями** деления избраны **характер** и **степень нарушений взаимодействия с внешней средой** и тип самого аутизма.

3) ***Определение уровня сформированности социально-бытовых навыков***. При определении уровня развития ребенка оценивается качественное содержание доступных ему действий. Это обследование проводят воспитатели и на основании диагностики ставят перед собой задачи индивидуальной работы с ребёнком.

Итак, ориентировочный (поисковый) этап связан с разработкой стратегии и тактики работы с воспитанником, выбором коррекционно-образовательных технологий. Здесь же специалисты сопровождения обсуждают со всеми заинтересованными лицами (и прежде всего с родителями / законными представителями / ребенка) возможные варианты решения проблемы, позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности использования той или иной методики. Распределяют обязанности по реализации избранных планов, определяют последовательности действий, уточняют сроки исполнения тех или иных организационных действий.

На этом этапе специалисты анализируют степень нарушения аффективного развития ребенка. Необходимо уяснить для себя форму и тип аутизма, специфику стереотипии, формы аутостимуляциии, особенности взаимодействия ребенка с окружающими. Кроме того, нужно обратить внимание на особенности интеллектуального развития ребенка. И определить тип нарушения системы эмоциональной регуляции в соответствии со *средовым подходом (см. технологию опосредованного воспитания)*.

Для реализации задач ориентировочного этапа целесообразно использовать недирективные игровые методы. Психолог предварительно раскладывает 3-4 игровых пособия, в зависимости от возраста ребенка. Например, вкладки из набора Монтессори, строительные наборы, дидактические игры, мячи, кегли, доску и цветные мелки. Наблюдая за ребенком в процессе недирективной игры, педагог определяет, к какой из трех групп относится ребенок: с инактивным поведением, со стереотипиями или с полевым поведением. Дополнительную информацию о ребенке психолог получает в беседе с родителями, а также в процессе консультаций с другими специалистами.

После ориентировочного этапа, завершающего психолого-педагогическое обследование, длительность которого варьирует от двух до пяти занятий, ребенок

включается коррекционно-развивающий процесс.

2 этап - углубленной диагностики и определения зоны ближайшего развития ребенка

Основные задачи:

1. Изучение уровня развития психических функций (внимания, восприятия, памяти, мышления, речи).
2. Изучение особенностей эмоционально-волевой сферы и мотивационной готовности.
3. Изучение особенностей личностного развития.
4. Изучение объема и характера знаний, умений и навыков соотносительно с возрастом и особенностями ребенка.
5. Изучение характера семейных взаимоотношений и стиля семейного воспитания.

Основные методы:

1. Констатирующий педагогический эксперимент.
2. Экспериментально-психологический метод, реализуемый посредством использования стандартизированных психологических методик, опросников и анкет для родителей и т.п.

Параллельно с исследованием психических функций отмечаются такие особенности как понимание инструкции, удержание инструкции, умение доводить задание до конца, а также характер деятельности ребенка: стойкость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность, истощаемость, работоспособность, умение пользоваться помощью, реакция на результат.

Результат:

1) Анализ и обобщение полученных результатов позволяет оформить психологическое, педагогическое, логопедическое заключения, представляемые на психолого-медико-педагогический консилиум с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребенком и ее согласования с родителями.

2) Разработка на каждого конкретного ребенка индивидуального программного оснащения коррекционно-развивающего процесса.

Итак, ребенок приходит в МБДОУ в начале учебного года. На протяжении диагностического периода, длящегося примерно месяц-полтора, происходит более глубокое знакомство с ребенком. По результатам психолого-педагогического обследования и почти двухмесячного наблюдения за ребенком с участием разных специалистов составляется психолого-педагогическая характеристика, в которой содержится оценка состояния развития ребенка, сформированности у него различных навыков и умений. Такая характеристика представляет собой оценку его актуального состояния развития и зоны ближайшего развития, служит основой для составления индивидуального программного оснащения коррекционно-развивающего процесса каждого конкретного ребенка.

Индивидуальное программное оснащение коррекционно-развивающего процесса составляется каждым специалистом, работающим с ребенком в совместном обсуждении сроком на один учебный год. Оно позволяет учесть особые образовательные потребности каждого ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями (Задержкой психо-речевого развития, умеренной или тяжелой умственной отсталостью), а также позволяет всем детям, вне зависимости от тяжести состояния, вписаться в образовательное пространство, где «принципы организации предметно-развивающей среды, оборудование и технические средства, программа обучения, содержание и методы работы определяются индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка» (Концепция ФГОС для детей с ОВЗ).

3 этап - динамическая диагностика

Основные задачи:

1. Уточнение диагноза.

2. Уточнение индивидуального программного оснащения коррекционно-развивающего процесса.
3. Уточнение коррекционно-развивающей программы.

Основные методы:

1. Формирующий педагогический эксперимент,
2. Указанные выше с учетом необходимости.

Результат: реализация оптимизированного индивидуально-ориентированного подхода к обучению, воспитанию и коррекции ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями (Задержкой психо-речевого развития, умеренной или тяжелой умственной отсталостью).

Работа специалистов с детьми включает три блока углубленного диагностического обследования: при поступлении ребенка (сентябрь), в конце первого периода обучения (январь) и в конце второго периода обучения (май).

Результативность проводимой коррекционно-развивающей работы определяется данными, полученными в ходе углубленных диагностических обследований специалистов, по итогам которых:

– дети, достигшие положительных результатов, завершают занятия в группе и получают рекомендации о дальнейшем образовательном маршруте;
– дети, не достигшие положительных результатов, также продолжают занятия и по достижению 7-летнего возраста направляются на ТПМПК для определения дальнейшего образовательного маршрута.

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

АОП ДО для детей с РАС предусмотрена система мониторинга динамики развития ребенка, динамики его образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая (Приложение 1):

– педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
– Карта обследования ребёнка с РДА (по Никольской О.С.);
– Определение уровня сформированности социально-бытовых навыков;
– Параметры наблюдений за ребенком и их оценка (по Мамайчук И.И.).

Мониторинг усвоения программы по образовательным областям, осуществляется в зависимости от уровня интеллектуального развития ребенка с РАС и рекомендаций ТПМПК:

– Дети с РАС с интеллектуальными нарушениями тяжелой и глубокой степенью и выраженными нарушениями речевого развития – мониторинг из АОП для детей с УО.
– Дети с РАС с интеллектуальными нарушениями легкой степени и нарушениями речевого развития - мониторинг из АОП для детей с ЗПР.
– Дети с РАС с интеллектуальным развитием в пределах возрастной нормы возможно с речевыми расстройствами - мониторинг из программы «Детство».

Результаты оценивания качества образовательной деятельности ребенка с РАС формируют доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности ребенка с РАС играют родители (законные представители) и другие субъекты образовательных отношений, участвующие, в оценивании его образовательной деятельности предоставляя обратную связь о её качестве.

II.СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

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

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

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

2.1.1 Социально-коммуникативное развитие

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

Социально-коммуникативное развитие:

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

2.1.2 Речевое развитие

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

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний).

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

   –совершенствование конвенциональных форм общения;

   –расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

   –расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;

   –развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

3. Развитие речевого творчества

Единственная конкретная задача в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте - продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

4. 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.

5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

2.1.3 Развитие познавательной деятельности

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

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

Задачи познавательного развития:

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях:
   - развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
   - соотнесение количества (больше - меньше - равно);
   - соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);
   - различные варианты ранжирования;
   - начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
   - сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;
   - сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;
   - формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
   - формирование представлений о причинно-следственных связях.
2. Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:
   - формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка с РАС;
   - определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);
   - коррекция развития любознательности при РАС, т.к. спонтанно её уровень снижен

и (или) искажён, т.е., как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

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

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (т.е. 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).

2.1.4 Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

–развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;

–становление эстетического отношения к окружающему миру;

–формирование элементарных представлений о видах искусства;

–восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

–стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

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

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического

восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искажённо и далеко не всем.

Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

2.1.5 Физическое развитие

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

- развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;
- проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не 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 с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям педагогического работника и по словесной инструкции.

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

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

2.2 Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС

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

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

- характер взаимодействия с педагогическим работником;
- характер взаимодействия с другими детьми;

–система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому.

2. Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.
3. *С помощью педагогического работника и в самостоятельной деятельности ребенок учится познавать окружающий мир, играть, рисовать, общаться с окружающими.* Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии с педагогическим работником и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками.
4. Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если *педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера*, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в Организации и в семье являются разумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях «свободного воспитания». Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение педагогического работника в процесс деятельности. Педагогический работник участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.
5. *Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности*. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный «ФГОС ДО», а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.
6. *Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств.* Ребенок учится уважать себя и других, т.к. отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.
7. *Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним*. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.
8. *Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки.* Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства

ответственности за свой выбор.

9. Ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное.
10. *Ребенок учится адекватно выражать свои чувства*. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют формированию у него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.
11. *Ребенок учится понимать других и сочувствовать им*, потому что получает этот опыт из общения с педагогическим работником и переносит его на других людей.
12. *Роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с РАС* отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. Родители (законные представители) и специалисты должны знать основные особенности обучающихся с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.
13. *Информация, поступающая от педагогических работников*, воспринимается по-разному в зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.
14. *Использование устной речи во взаимодействии с ребёнком* требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребёнку для понимания, не слишком сложной.
15. 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.
16. Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях педагогический работник ни в коем случае не должен:

– 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).

17. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся.
18. 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.

2.3 Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с РАС, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителям (законным представителям).

Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно- восстановительного процесса.

Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в ДОО и дома.

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

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей с РАС:

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

В этом треугольнике «ребёнок - семья - организация»:

–приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

–основные решения, касающиеся комплексного провождения, принимают родители (законные представители);

–организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребёнка.

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

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

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

5. 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..

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

7. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом.

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

В своей работе мы используем традиционные формы общения педагогов и родителей: познавательные и наглядно-информационные, среди которых консультации, наглядная пропаганда, родительские собрания, дни открытых дверей, круглые столы, родительские клубы, посещение семей, анкетирование; досуговые формы включают в себя: детские праздники, конкурсы, выпуск газет, выставки, концерты, соревнования.

Нетрадиционные формы — это проектная деятельность, акции, творческие задания, творческие мастерские, тренинги, мастер-классы, посиделки, родительские конференции.

Среди нетрадиционных форм акции «Мои добрые дела», «Письмо моему ребенку» направлены на поддержку в ребенке уважения к себе, формирование чувства собственного достоинства, на то, чтобы дать ребенку понять, что родители принимают его таким, какой он есть, реализовать потребность в признании окружающими людьми. День «Именинников», «В гостях у сказки» -совместная театрализованная деятельность и др. Таким образом, данная работа активно вовлекает родителей на участие в образовательном процессе, формирует положительное отношение к учреждению, поддерживает статус ребенка в семье и группе. Данная форма работы предполагает приглашения родителей в группу в качестве активного участника образовательного процесса.

2.4 Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС

- Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. - СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003;
- Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. - М.: Просвещение, 2005;
- Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. - ЦПМССД и П, Москва 2010.

Современные подходы к обучению и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра требуют максимальной индивидуализации и учета потребностей каждого ребенка в образовательном процессе. Понимание переживаний и возможностей ребенка, страдающего аутизмом, является одной из центральных проблем. Понимание

страдает чаще всего из-за того, что у ребенка имеется «буквальное» восприятие всего окружающего и, в связи с этим возникают не только трудности в общении, но и создаются конфликтные ситуации со сверстниками и взрослыми. Чрезвычайно важно предугадывать потребности ребенка. Не требовать от него выполнения приказаний, а наоборот руководствоваться его желаниями. На начальном этапе учителя и воспитатели стремятся действовать в соответствии с возможностями жизнедеятельности ребенка, не приспосабливая его к себе, а сами приспосабливаясь к нему. Именно поэтому необходимо создание теплого психологического климата в окружении ребенка и в самом учреждении. Важно, чтобы окружающая ребенка среда не была бы миром враждебным и угрожающим, а способствовала уменьшению барьера, отделяющего внутренний мир ребенка от мира внешнего. Учитывая, что степень аутистических нарушений у детей различна и глубина этих нарушений не только постоянно колеблется, но и меняется с возрастом, мы используем элементы разных приемов (методов) оказания помощи ребенку (элементы поведенческой терапии, эмоционально-уровневой терапии и др.). перспективным направлением в работе с такими детьми, как нам представляется, может быть *эстетопсихотерапия* в широком ее понимании: музыкальная, танцевальная, креативная, театральная терапия. Эта форма помощи дает возможность использовать все виды деятельности в жизни ребенка, стимулирует его инициативу, активность, удовлетворяет эмоциональные потребности.

Согласно ФГОС, содержание коррекционно-развивающей работы с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья направлено на обеспечение коррекции недостатков в физическом и психическом развитии различных категорий детей и оказания им помощи в освоении общеобразовательной программы.

Организовывая коррекционно-развивающую работу необходимо учитывать, что ее эффективность во многом зависит от создания особых условий, в которых реально можно было бы сочетать психологическую, педагогическую, медицинскую и другие виды помощи, когда имеется возможность прослеживать динамику развития каждого воспитанника с ОВЗ.

В МБДОУ №12, реализующем программу образования, функционируют группы комбинированной направленности, в которые включены дети различных категорий ОВЗ. Это дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР), расстройствами аутистического спектра (РАС).

Особую категорию воспитанников в нашем саду составляют дети с РАС. В группах созданы необходимые условия, включающие модификацию среды в соответствии с индивидуальными потребностями детей с ОВЗ. Это четкая структуризация пространства группы с выделением различных зон активности для совместных и индивидуальных игр, отдыха, групповых и индивидуальных занятий.

Специфическими потребностями детей с РАС обусловлено наличие в группах визуальной поддержки в виде схем, условных обозначений, надписей, расписаний. Для каждого ребенка с ОВЗ разработан индивидуальный режим пребывания в группе. Предусматривается широкое варьирование организационных форм образовательной работы: групповых, подгрупповых, индивидуальных.

Для организации и проведения коррекционно-развивающих мероприятий созданы необходимые условия: кабинеты специалистов (сенсорная комната, балансиры, оборудование для экспериментирования, дидактический материал) и оборудование в

группах (уголки уединения, дидактический материал и т.д.).

Одним из основополагающих условий для создания образовательной среды является наличие квалифицированного персонала, обученного специфическим технологиям работы в рамках поведенческой терапии и достаточного времени для работы с каждым ребенком у специалистов службы сопровождения (до18-20 часов сопровождения в неделю детей с ОВЗ). С этой целью в штат службы сопровождения включены педагоги-психологи, дефектологи, логопеды, основам тьюторского сопровождения обучены младшие воспитатели.

Педагогический коллектив, включая руководителя, специалистов, воспитателей, младших воспитателей, проходит регулярное обучение по программе работы с детьми с ОВЗ.

Работа с детьми ОВЗ требует высокого уровня подготовки всех участников образовательного процесса и слаженной командной работы. Четкое понимание целей и механизмов работы, реализация единого подхода, тесное сотрудничество с семьями воспитанников – залог успешной интеграции ребенка с ОВЗ (РАС) в инклюзивную среду. Для этого определены функции и содержание деятельности каждого члена команды.

Таблица 4. Деятельность участников образовательного процесса по сопровождению детей с ОВЗ

Специалисты ДОО	**Приоритетное направление**	**Комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению ребенка с РАС**
Заведующий ДОУ	Руководит обеспечением помещений сада специализированным оборудованием и приспособлениями	Помогает всем специалистам организовывать комфортную предметно-развивающую среду во всех помещениях ДОУ (группе, кабинетах, залах)
Учитель - дефектолог	Руководит работой по образовательной области «Познавательное развитие». Организует и координирует коррекционно-развивающую работу в группе комбинированного направления	1. Осуществляет проведение диагностического обследований детей ДОО для установления структуры и степени проявления имеющихся отклонений в развитии. 2. Осуществляет работу, направленную на предупреждение, компенсацию и максимальную коррекцию недостатков в развитии у воспитанников с ОВЗ. 3. Проводит индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия с детьми с ОВЗ. 4. Принимает участие в разработке коррекционного маршрута индивидуального развития ребенка (ИОМ). 5. Оказывает консультативную и методическую помощь родителям

		(лицам, их заменяющим), педагогам и специалистам ДОО. 6. Осуществляет сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной деятельности.
Учитель - логопед	Руководит работой по образовательной области «Речевое развитие».	1. Диагностирует уровень импрессивной и экспрессивной речи. 2. Составляет индивидуальные планы развития. 3. Участвует в разработке ИОМ. 4. Проводит индивидуальные занятия (постановка правильного речевого дыхания, коррекция звуков, их автоматизация, дифференциация и введение в самостоятельную речь), подгрупповые занятия (формирование фонематических процессов). 5. Консультирует педагогических работников и родителей о применении логопедических методов и технологий коррекционно-развивающей работы. 6. Осуществляет сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной деятельности.
Педагог - психолог	Руководит работой по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»	1. Организует взаимодействие педагогов. 2. Разрабатывает коррекционные маршруты индивидуального развития ребенка (ИОМ). 3. Проводит психопрофилактическую и психодиагностическую работу с детьми. 4. Организует специальную коррекционную работу с детьми с ОВЗ. 5. Повышает уровень психологической компетентности педагогов детского сада. 6. Проводит консультативную работу с родителями. 7. Осуществляет контроль за выполнением всеми участниками образовательного процесса плана реализации индивидуального маршрута. 8. Осуществляет сопровождение ребенка с ОВЗ в образовательной деятельности.

Музыкальный руководитель	Реализует образовательную область «Художественно-эстетическое развитие».	1. Осуществляет музыкальное и эстетическое воспитание детей. 2. Учитывает психологическое, речевое и физическое развитие детей с ОВЗ при подборе материала для занятий. 3. Использует на занятиях элементы музыкотерапии и др. 4. Участвует в разработке ИОМ.
Инструктор по физическому воспитанию	Руководит реализацией образовательной области «Физическое развитие».	1. Осуществляет укрепление здоровья детей. 2. Совершенствует психомоторные способности дошкольников. 3. Участвует в разработке ИОМ.
Воспитатель	Реализует адаптированную образовательную программу ДОУ для детей с РАС по пяти образовательным областям (с учетом индивидуальных особенностей, познавательных возможностей и потребностей каждого ребенка); способствует социализации детей с РАС.	1. Применяет здоровьесберегающие технологии, создает благоприятный микроклимат в группе. 2. Проводит занятия по продуктивным видам деятельности (рисование, конструирование, лепка) по подгруппам и индивидуально. 3. Организует совместную и самостоятельную деятельность детей. 4. Воспитывает культурно-гигиенические навыки, развивает тонкую и общую моторику. 5. Организует индивидуальную работу с детьми по заданиям и с учетом рекомендаций специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда; учителя- дефектолога). 6. Консультирует родителей о формировании культурно-гигиенических навыков, об индивидуальных особенностях ребенка, об уровне развития мелкой моторики. 7. Выполняет рекомендации всех специалистов. 8. Работа в соответствии с планом поддержки поведения. 9. Своевременное предоставление службе сопровождения и родителям информации о работе группы, мероприятиях, изменениях в расписании, темах и структуре занятий.

		10. Толерантного отношения детей группы к ребенку с ОВЗ, формирования навыков взаимопомощи. 11. Оказание ребенку помощи в усвоении правил группы и выстраивании коммуникации с детьми группы. 12. Оказание ребенку индивидуальной помощи на занятиях, в свободной деятельности и в режимных моментах. 13. Организация предварительной работы с ребенком.
Помощник воспитателя	Способствует социализации детей с РАС; помогает в освоении навыков самообслуживания.	1. Сопровождает ребенка в качестве тьютора при необходимости. 2. Обеспечивает безопасность детей в группе. 3. Следует плану поддержки поведения.
Тьютор, ассистент, родители (по необходимости)	Реализует индивидуальную программу. Осуществляет педагогическое сопровождение ребенка.	1. Сопровождает ребенка в режимных моментах и на занятиях (в рамках режима группы, руководствуясь указаниями воспитателей, на занятиях (в рамках режима группы, руководствуясь указаниями воспитателей, потребностями ребенка, рекомендациями специалистов). 2. Участвует в планировании, организации и проведении мероприятий с участием детей с ОВЗ. 3. Оказывает помощь (посредничество) в осуществлении коммуникации и удовлетворении личных потребностей ребенка (физических, психологических, эмоциональных). 4. Поддерживает непрерывную обратную связь между всеми участниками образовательного процесса, непрерывно отслеживает психоэмоциональное состояние ребенка. 5. Участвует в разработке, корректировке и реализации программы индивидуального

		сопровождения.
Родители	Принимают участие в реализации АОП и медицинского сопровождения ребенка, выполняя рекомендации: медицинского персонала; учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов- психологов и других специалистов, участвующих в коррекционной работе.	1. Делятся накопленным опытом семейного воспитания и образования ребенка со специалистами ДОО. 2. Закрепляют в домашних условиях полученные навыки: самообслуживания, гигиены, других жизненных компетенций. 3. Своевременно предоставляют актуальную информации о ребенке.
Медицинский персонал	Контроль за состоянием здоровья	1. Проводит лечебно-профилактические и оздоровительные мероприятия. 2. Осуществляет контроль за состоянием здоровья детей посредством регулярных осмотров, за соблюдением требований санитарно-эпидемиологических норм.

Оценка состояния ребенка с ОВЗ, уровня его развития, запаса знаний, поведенческих навыков проводится комплексно всеми специалистами. Такая оценка служит основой для разработки индивидуального маршрута коррекционной помощи (далее – ИОМ) (Приложение 2). Индивидуальная образовательный маршрут для ребенка с ОВЗ разрабатывается на 1 год, в его разработке принимают участие все педагоги и специалисты, работающие с детьми с ОВЗ. Работа специалистов во многом переплетается, они дополняют друг друга, но не заменяют.

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ ГРУППЫ ПОВЫШЕННОГО РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

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

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

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС.

Это примерно 3-3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в ДОО, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием

для начала посещения детского сада, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально- коммуникативных, речевых и других проблем.

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

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

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

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

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

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

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

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

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ

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

Содержание направления включает 6 разделов:

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

Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);

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

Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);
- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных

ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;
- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);
- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства).

Восприятие вкуса:

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

Восприятие запаха:

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

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

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

Формирование полисенсорного восприятия:

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ

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

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС,

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

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником 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), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации

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

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

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;

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

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

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

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

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

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

Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться

ими в процессе общения и социального взаимодействия.

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

Развитие потребности в общении:

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

Развитие понимания речи:

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

- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

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

ПРОФИЛАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ПОВЕДЕНИЯ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

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

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению обучающихся с РАС) как можно раньше привлекались родители

(законные представители) и другие члены семей, в которых есть обучающиеся с аутизмом, поскольку в этот период ребёнок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребёнка.

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

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

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

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

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

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

1. 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).
2. Отнесение стереотипии к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом.
3. Квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам.
4. Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии.
5. Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.
6. Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ И ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

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

Именно поэтому у ребёнка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников Организации. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно- практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- 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) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в

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

a) 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);

b) 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 педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);
- создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускать с нее;
- продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку);
- учить обучающихся играть с мячом («лови - бросай», бросать в цель);
- формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи);
- создавать условия для овладения умением бегать;
- учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;

- формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;
- развивать у обучающихся координацию движений;
- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- учить обучающихся ходить по «дорожке» и «следам»;
- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
- учить обучающихся спрыгивать с гимнастической скамейки высотой 15-20 см);
- учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- тренировать у обучающихся дыхательную систему,
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления «Предпосылки развития игровой деятельности», хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной.

В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие ***задачи:***

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

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

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

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

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И БЫТОВЫХ НАВЫКОВ

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем

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

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

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

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

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

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

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

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

развитию, уровню сформированности активного внимания.

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАС НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

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

1. Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.
2. Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.
3. Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, т.к. он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.
4. Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, т.к. помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.
5. Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.
6. Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.
7. Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта («Скажите, пожалуйста...», «Можно у Вас спросить...»), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.
8. Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте.
9. Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.

10. Использование альтернативной коммуникации.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у обучающихся с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

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

2. Обучение экспрессивной речи:

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

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

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

4. Развитие речевого творчества:

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

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

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

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

КОРРЕКЦИЯ ПРОБЛЕМ ПОВЕДЕНИЯ

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

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

Общая схема работы:

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

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
- лишение подкрепления;
- «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
- введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - «наказание», что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку).

В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного

поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия, но как специальное направление сопровождения проблема выделена недостаточно чётко.

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

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

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

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

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
- развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И БЫТОВЫМ НАВЫКАМ

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

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы

имеет большое диагностическое значение, т.к. полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

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

Используются следующие виды заданий:

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

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

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАС НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

Основные задачи коррекционной работы:

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

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

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

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

- установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);
- развитие игры (игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;
- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До ***свидания, Павел Петрович!»).***

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

- формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;
- формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;
- целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);
- возможность совместных учебных занятий.

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;
- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

- продолжение обучения использованию расписаний;
- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
- постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
- переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.

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

- умение эмоционально выделять людей, т.е. развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;
- формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;
- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).

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

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе

эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;
- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:
- формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;
- обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации:
- обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;
- смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:
- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;
- возможность взаимообменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);
- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей -
- родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАС НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

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

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

Важную помощь в развитии и коррекции отклонений в развитии детей с ОВЗ оказывает педагог-психолог, который организует работу с детьми, их родителями и

воспитателями с учетом специфики АОП развития дошкольников, их возрастных и индивидуальных особенностей, структуры и тяжести заболевания.

В ***задачи педагога-психолога*** входит:

Работа с детьми	**Работа с родителями**	**Работа с воспитателями и специалистами ДОО**
– индивидуальное обследование детей, заполнение Карта индивидуального развития, определение индивидуального образовательного маршрута; – организация индивидуальной и подгрупповой коррекционной образовательной деятельности по развитию эмоционально-волевой сферы и познавательных процессов в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом; – наблюдение за характером взаимоотношений детей в группе детского сада, анализ микроклимата в группе; определение особенностей развития детей, социального статуса группы и отдельных детей; – разработка методов и способов коррекции микроклимата в группе (при необходимости) и ознакомление с ними воспитателей группы и специалистов, работающих с этими детьми; – индивидуальная работа со всеми детьми в процессе их адаптации к детскому учреждению; – определение психологической готовности дошкольников	– консультирование родителей детей, поступающих в учреждение, по вопросам организации периода адаптации ребенка к новым условиям жизни; – консультирование родителей детей, имеющих эмоциональные, социальные, поведенческие трудности, а также трудности в познавательном развитии; – разработка рекомендаций для родителей по организации жизни ребенка в семье; при необходимости проведение специальных занятий, тренингов для родителей и других форм обучения.	– анализ работы воспитателя в группе и помощь при затруднениях, связанных с особенностями индивидуального развития детей с нарушениями речи; – участие в обсуждении вопросов, посвященных адаптации детей к ДО, готовности детей к школе; – разработка рекомендаций по работе с детьми, имеющими трудности эмоционального, и интеллектуального развития, социальной адаптации для воспитателей групп и других специалистов учреждения; – проведение специальных обучающих занятий, тренингов для воспитателей по изменению воспитательных воздействий и т. п.

к обучению в школе; – разработка рекомендаций для воспитателей и родителей.		

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Коррекционная работа учителя- логопеда направлена на формирование языковой системы, развитие коммуникативных функций, психических процессов и эмоциональной сферы у детей с РАС.

Работа с детьми	Работа с родителями	Работа с педагогами
– проведение диагностического обследования речевого развития у детей с РАС; – проведение индивидуальных и под групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на: ✓ развитие неречевых процессов (восприятия, слухового и зрительного внимания, памяти, мышления); ✓ развитие импрессивной речи; ✓ развитие экспрессивной речи; ✓ работа над общими речевыми навыками; ✓ развитие артикуляторной и мелкой моторики; ✓ формирование правильного звукопроизношения; ✓ использование глобального чтения (если это актуально); ✓ обучение методам альтернативной коммуникации.	Консультирование родителей детей с РАС проводиться в коллективной и индивидуальной форме: – проведение индивидуальных консультаций включает себя: ✓ анкетирование родителей - можно узнать состав семьи, особенности семейного воспитания, положительный опыт родителей, их трудности, ошибки; ✓ беседы - логопед знакомит родителей с результатами диагностики, коррекционно-развивающей работы; ✓ индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми с РАС и носят коррекционную направленность (это различные виды продуктивной деятельности, артикуляционная гимнастика, развитие связной речи, формирование звукопроизношения); ведение тетради домашних заданий. ✓ консультирование родителей в коллективной	– Совместное составление перспективного планирования работы на текущий период по всем направлениям, перспективное планирование лексических тем. – Обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы с другими специалистами сопровождения. – Участие учителя-логопеда в рабочих совещаниях, заседаниях. – Участие в оснащении развивающего предметного пространства в групповом помещении (группа, в которую ходят дети с РАС). – Взаимопосещение занятий и совместное проведение интегрированных комплексных занятий с педагогами.

	форме проводиться на родительских собраниях, клубах, лекциях. Основные темы консультаций: ✓ «Артикуляционная гимнастика»; ✓ «Развитие мелкой моторики»; ✓ «Выполнение домашнего задания»; ✓ «Развитие внимания и мышления у детей с РАС»; ✓ «Речевые игры дома»; ✓ «Как следить за автоматизацией звука в домашних условиях»; ✓ «Как научить ребёнка читать»; ✓ «Как учить звуко-буквенному анализу». ✓ наглядная форма работы: 1. Речевой уголок. 2. Папка-передвижка.	

При работе с детьми с РАС чередование и последовательность видов деятельности и разделов зависит от сюжета и целей конкретного занятия и от работоспособности ребёнка.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Работа с детьми	Работа с родителями	Работа с педагогами
– Проведение диагностического обследования речевого развития у детей с РАС. – Проведение индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на: ✓ развитие психических процессов (восприятия, слухового и зрительного внимания, памяти, мышления); ✓ развитие мелкой моторики; ✓ формирование и развитие математических представлений и представлений об	Консультирование родителей детей с РАС проводиться в коллективной и индивидуальной форме: – проведение индивидуальных консультаций включает себя: ✓ анкетирование родителей; ✓ беседы - учитель-дефектолог знакомит родителей с результатами диагностики, коррекционно-развивающей работы; ✓ индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам	– Совместное составление перспективного планирования работы на текущий период по всем направлениям, перспективное планирование лексических тем. – Обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы с другими специалистами сопровождения. – Участие учителя-дефектолога в рабочих совещаниях,

окружающем мире; ✓ использование глобального чтения (если это актуально); ✓ развитие связной речи; ✓ обучение методам альтернативной коммуникации.	деятельности с детьми РАС и носят коррекционную направленность (это различные виды продуктивной деятельности, пальчиковая гимнастика, развитие связной речи, формирование математических представлений и представлений об окружающем мире); ✓ ведение тетради рекомендаций; ✓ консультирование родителей в коллективной форме проводиться на родительских собраниях, клубах: Основные темы консультаций: ✓ «Пальчиковая гимнастика». ✓ «Развитие мелкой моторики». ✓ «Выполнение рекомендаций дефектолога». ✓ «Развитие внимания и мышления у детей с РАС». ✓ «Игры, направленные на развитие математических представлений». ✓ «Игры, направленные на расширение представлений об окружающем мире». ✓ наглядная форма работы: 1. Стендовая информация. 2. Папка-передвижка.	заседаниях ППк ДО. – Участие в оснащении развивающего предметного пространства в групповом помещении (группа, в которую ходят дети с РАС). – Взаимопосещение занятий и совместное проведение интегрированных комплексных занятий с педагогами. – Ведение тетради взаимодействия, включающая рекомендаций педагогам.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ

Воспитатель детского сада для детей с ОВЗ помимо общеобразовательных задач выполняет ряд коррекционных, направленных на устранение недостатков в сенсорной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями здоровья. При этом воспитатель особое внимание уделяет на развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов, создавая основу для развития компенсаторных возможностей ребенка.

Особое внимание воспитатель уделяет развитию восприятия, мнестических

процессов, мотивации, доступных форм словесно-логического мышления. При развитии познавательных интересов детей, учитывается своеобразное отставание в формировании познавательной активности. Поэтому, необходимым элементом при изучении каждой новой темы являются упражнения на развитие логического мышления, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, оптико- пространственных представлений.

Широко используются сравнения, выделение ведущих признаков, группировка по ситуации, по назначению, по признакам, и т.д.; выполнение заданий по классификации предметов, действий, признаков (с помощью картинок). Правильно организованное психолого-педагогическое воздействие воспитателя поможет предупредить появление стойких нежелательных отклонений в поведении, сформировать в группе коллективные, социально-приемлемые отношения.

В задачу воспитателя также входит повседневное наблюдение за состоянием игровой деятельностью, коммуникативными навыками ребёнка.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Для эффективной организации музыкальной деятельности детей с ОВЗ музыкальному руководителю необходимо учитывать индивидуальные особенности дошкольников с ОВЗ. Поэтому, при проведении НОД используются упражнения для развития основных движений, мелких мышц руки, активизации слухового внимания, воспитания музыкального ритма, ориентировки в пространстве, развития «мышечного чувства».

Особое внимание уделяется танцевальным движениям. Включаются пляски под пение, хороводы, игры с пением. Необходимы для детей с ОВЗ (РАС) музыкально-дидактические и ритмические игры, способствующие развитию фонематического слуха, ориентировки в пространстве, различению музыкальных звуков по высоте, автоматизации поставленных звуков. Также, в процессе НОД ведется работа по развитию тембра, силы, высоты голоса, т.е. создается основа для интонационно- выразительной стороны речи. Для этого используются доступные для детей ритмические упражнения: выполнение ударения в начале, конце, середине отрезка, отхлопывание ритмического рисунка слова, фразы, стихотворения; имитация акцентной структуры слова (словесное ударение) и предложения (логическое ударение). В ходе работы по развитию интонационной выразительности используются междометия, считалки, звукоподражания, диалоги-инсценировки, сказки, русский фольклор.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В дошкольном периоде физическое воспитание тесно связано с общим воспитанием, так как закладываются основы здоровья, долголетия, всесторонней двигательной подготовленности и гармонического развития.

Необходимо строго руководствоваться индивидуальными особенностями детей с ОВЗ (РАС) и физическую нагрузку на ребёнка регулировать с учётом индивидуальной программы реабилитации ребёнка-инвалида, выдаваемой федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы.

Таким образом, овладение двигательными умениями и навыками, развитие координации общих движений, мелкой и артикуляционной моторики является одним из средств коррекции детей с ОВЗ.

Следует отметить, что у детей с тяжелыми нарушениями наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций наблюдается отставание в развитии двигательной сферы.

ФОРМЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС

Формы работы	Характеристика
Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности	Специально подготовленные педагогами занятия коррекционно-развивающей направленности для детей с РАС, учитывающие: – программные требования к организации процесса обучения и воспитания дошкольника; – структуру дефекта; – возраст; – индивидуальные особенности каждого ребенка.
Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов	Организация активного целенаправленного взаимодействия педагога с детьми на занятиях, в игре, в бытовой и общественно-полезной работе с целью достижения результата, отвечающего реализации потребностей каждого участника совместной деятельности, на основе формирования и развития индивидуальных связей.
Самостоятельная детей деятельность	Формирование специальных условий в процессе коррекционного обучения и воспитания детей с РАС по закреплению и дальнейшему использованию навыков самообслуживания, общения и регуляции поведения, ориентированное на повышение их адаптационных способностей и расширение жизненного опыта.
Взаимодействие с семьями детей	Организация наглядной агитации для родителей, согласно годовому планированию, проведение групповых и общих родительских собраний, лекториев. Функционирование родительского клуба «В диалоге с семьей», проведение спортивных мероприятий («Мама, папа, я - дружная семья»). Оказание помощи родителям при создании условий на площадках в зимний и летний периоды. Консультации и рекомендации по проведению работы с ребенком дома, для закрепления тех или иных знаний, умений и навыков.

Таким образом, в процессе всей коррекционно-воспитательной работы происходит становление начал личности ребенка-дошкольника с РАС с учетом его индивидуальных особенностей развития, которое связано с формированием поведения и социальным и общим интеллектом.

2.5 РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ

Рабочая программа воспитания для образовательной организаций МБДОУ №12 «Красная шапочка», реализующая адаптированные образовательные программы дошкольного образования (далее - программа воспитания), предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с ОВЗ в Организации предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей дошкольного образования (далее - ДО).

Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке https://bsk-du12.edusite.ru/sveden/education.html.

III.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1 Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС

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

Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных обучающихся, включенных наравне с ребенком с РАС в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с РАС, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с РАС, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Необходима организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ППМС-центра, окружного и муниципального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы образования обучающихся с РАС, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации.

Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с РАС максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание.

Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая организации дополнительного образования) в шаговой доступности.

3.2 Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.
3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и
5. - в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.
6. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной

особенностям его развития;

7. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, т.е. положительную динамику коррекционной работы и общего развития.
8. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
9. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.3 Организация развивающей предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в ДОО обеспечивает реализацию Программы.

Развивающая предметно-пространственная среда МБДОУ обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства, а также территории, прилегающей к нему для реализации АОП ДО для РАС, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Развивающая предметно-пространственная среда МБДОУ обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда МБДОУ полностью обеспечивает реализацию АОП ДО:

- созданы необходимые условия для коррекционной работы, инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- учитываются национально-культурные, климатические условия, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- учитываются возрастные особенности детей.

Развивающая предметно-пространственная среда содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна. Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию АОП ДО:

- образовательное пространство МБДОУ оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе, техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой АОП ДО);
- организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) обеспечивает:
  - ✓ игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
  - ✓ 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.

В соответствии со ФГОС ДО, ППРОС ДОО должна обеспечивать и гарантировать:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с РАС, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;
- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОО, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с РАС в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;
- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическим работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;
- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;
- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

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

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

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

- *содержательно-насыщенной и динамичной* - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с РАС, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно- пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей;

возможность самовыражения обучающихся;

- ***трансформируемой*** - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;
- ***полифункциональной*** - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;
- ***доступной*** - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с РАС, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;
- ***безопасной*** - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасность их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных ФГОС ДО образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно- эстетической и физической;
- ***эстетичной*** - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства.

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС.

Пространство: учитывает интересы и потребности ребенка с РАС, характеризуется относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, не перегружено разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

При ***организации индивидуальных занятий*** соблюдается следующая последовательность: рабочий стол находится у стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол отодвигается от стены, и педагог располагается в зоне видимости ребенка; занятия проводятся в малой группе, состоящей из двух детей, рабочие столы располагаются рядом друг с другом.

При участии в групповых формах работы рекомендуется использовать наглядное расписание, иллюстрирующее последовательность выполняемых заданий, игры и дидактические материалы:

- для подготовки руки к письму: ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку;
- при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;
- подготовка к обучению грамоте: схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др.;
- развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе – звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр и др.;

– физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, батут, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.;
– игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.

Необходимо, чтобы все игровые и дидактические материалы были упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС является ***оборудование уголка уединения*** (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

Соблюдение четкого ***распорядка дня*** является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Можно использовать фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты.

Для обеспечения ***качества сна*** ребенка с РАС необходимо обратить внимание на: соблюдение температурного режима, комфортного для ребенка, возможную специфическую реакцию ребенка на ткань постельного белья и пижамы, наличие посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть), создание условий для пробуждения в спокойной обстановке.

При ***организации прогулок*** необходимо учитывать то, что детям с РАС нравятся ощущения, получаемые от прыжков с высоты или падения на землю. Они часто не могут оценить уровень опасности, лишены «чувства края» и могут забираться очень ловко, быстро и довольно высоко. Поэтому очень важно, чтобы на прогулочной площадке соблюдались все меры безопасности. При этом у детей с РАС должен быть доступ к оборудованию, позволяющему обеспечить сенсорную разгрузку ребенка: безопасные качели, батут, гамак и др.

3.4 Кадровые условия реализации Программы

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую:

– квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 06.10.2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 31.05.2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 01.07.2011 г., регистрационный № 21240),

в профессиональных стандартах:

– «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»,

утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 06.12.2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.08.2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 23.08.2016 г., регистрационный № 43326);

- «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ18.08.2015 г., регистрационный № 38575);
- «Педагог-дефектолог» «Об утверждении профессионального стандарта» Приказ Минтруда России от 13.03.2023 N 136н.
- «Специалист в области воспитания», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 г. № 10н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ26 января 2017 г., регистрационный № 45406).

В МБДОУ №12 «Красная шапочка» функционирует 7 групп комбинированной направленности для здоровых детей и детей с ЗПР.

МБДОУ №12 «Красная шапочка», реализующее АОП для детей с РАС, укомплектовано педагогическими работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности:

20 педагогов, из них:
воспитатели - 12;
музыкальный руководитель - 1;
инструктор по физической культуре - 1;
старший воспитатель - 1;
методист - 1;
учитель-логопед - 2;
учитель-дефектолог - 1;
педагог-психолог - 1.

Образовательный уровень: 29 педагогов (100%) имеют высшее образование; квалификационная категория: 18 педагогов (80%) имеют высшую квалификационную категорию, 2 педагога (20%) – первую.

Уровень квалификации педагогических работников, реализующей АОП, соответствует квалификационным характеристикам по соответствующей должности и этапу обучения детей с РАС.

В целях эффективной реализации АОП ДО для обучающихся с РАС в МБДОУ №12 «Красная шапочка» созданы условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в т.ч. их дополнительного профессионального образования. В учреждении ведется работа по повышению квалификации педагогических кадров. Организованы различные формы обучения для педагогических работников: семинары, семи-нары-практикумы, консультации, открытые просмотры мероприятий, смотры-конкурсы, мастер-классы, педагогические совещания, круглые столы и т.д.

3.5 Финансовые условия реализации Программы

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

Финансовое обеспечение реализации АОП, разработанной для ребенка с РАС, осуществляется в соответствии с потребностями МБДОУ на осуществление всех необходимых расходов на обеспечение конституционного права на бесплатное и общедоступное дошкольное образование с учетом направленности группы, режима пребывания ребенка в группе, возрастом воспитанника и прочими особенностями

реализации АОП ДО.

Объём финансового обеспечения реализации АОП определяется исходя из Требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования ФГОС ДО и является достаточным и необходимым для осуществления МБДОУ:

- расходов на оплату труда работников, реализующих АОП ДО;
- расходов на средства обучения, включая средства обучения необходимые для организации реализации АОП для ребенка с РАС;
- расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием педагогических работников по профилю их педагогической деятельности;
- иных расходов, связанных с реализацией АОП, в том числе необходимых для организации деятельности МБДОУ по реализации АОП (включая приобретение услуг, в том числе коммунальных).

Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счёт средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных и муниципальных образовательных организациях осуществляется на основе нормативных затрат на оказание образовательных услуг, обеспечивающих реализацию АОП в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Объем финансового обеспечения реализации АОП в МБДОУ осуществляется в пределах объёмов средств на текущий финансовый год и используется для осуществления расходов, необходимых для реализации АОП, в том числе оплаты труда всех категорий персонала, участвующего в ее реализации, приобретения средств обучения, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников и организации функционирования МБДОУ

3.6 Материально-технические условия реализации Программы

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

- возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы;
- выполнение санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей:
  - ✓ к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
  - ✓ оборудованию и содержанию территории, помещениям, их оборудованию и содержанию;
  - ✓ естественному и искусственному освещению помещений;
  - ✓ отоплению и вентиляции;
  - ✓ водоснабжению и канализации;
  - ✓ организации питания;
  - ✓ медицинскому обеспечению;
  - ✓ приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность;
  - ✓ организации режима дня, организации физического воспитания, личной гигиене персонала;
  - ✓ выполнение требований пожарной безопасности и электробезопасности;
  - ✓ выполнение требований по охране здоровья воспитанников и охране труда работников;
  - ✓ возможность для беспрепятственного доступа воспитанников к объектам

инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

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

1) мебель, техническое оборудование, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты, спортивный и хозяйственный инвентарь;
2) помещениям 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;
3) учебно-методические комплекты для реализации Программы, дополнительная литература по проблеме организации коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ, в т.ч. с РАС;
4) комплекты развивающих игр и игрушек, способствующие разностороннему развитию детей в соответствии с направлениями развития дошкольников в соответствии с ФГОС ДО и специальными образовательными потребностями детей с ЗПР;

Центр активности/ пространство/ модуль	**Наполнение**
Игровой центр	– Сюжетно-ролевые игры: «Школа», «Магазин», «Поликлиника», «Аптека», «Парикмахерская», «Семья», «Библиотека». – Сюжетно-образные игрушки (куклы фигурки людей и животных); тематические наборы («Скотный двор», «Птицы», «Джунгли» и др.). – Предметы игрового обихода (мебель-игрушка для кукол мелкого и среднего размера (спальня, столовая, кухня). – Предметы-заменители: абстрактная игрушка, природный материал. Игры-забавы: бирюльки («Рыболовы»), летающие колпачки, бильбоке. Уголок двигательных игрушек: машины, самолеты, лодки и др.
Центр предматематического развития	*Формирование элементарных математических представлений:* – дидактические игры на сравнение предметов по различным свойствам (цвету, форме, размеру, материалу), на воссоздание целого из частей типа «Танграм», на сериацию по разнымсвойствам; – пособия по обучению счету (лесенка счетная, числовая для сравнения чисел); – модели (круг, овал, квадрат, прямоугольник, ромб, трапеция равнобедренная, деление целого на части 4-8); – планы и схемы («числовые фигуры», «схемы пути» (по местности,по комнате)); – таблицы («Целое и часть», «Сотня»); – модели временных отрезков (дисковая, (спиральная)): утро, день, вечер, ночь, сумерки, рассвет, закат, восход, заря; вчера, сегодня, завтра; дни недели, год, месяц, поры года; – мерки условные: веревки, шнуры, нитки, ленты, полоски бумаги (картона);

	– геометрические фигуры и тела;цифровой ряд от 0-9; *Демонстрационный материал по элементарным математическим представлениям* Развивающие игры: – настольно печатные игры; – дидактические игры «Ассоциации», «Четвертый лишний», «Найдиотличия».
Центр творчества	– Доска, рулон обоев или других материалов для рисования, который легко крепится к рейке и снимается. – Материалы для свободного рисования, лепки (карандаши, фломастеры, бумага, пластилин, доски). – Фланелеграф, силуэты предметов для аппликации. – Печатки, губки, ватные тампоны, штампы, стеки. Материалы для разных техник рисования. – Природный и бросовый материал для изготовления поделок совместно
Центр конструирования	– Конструктор большой и малый из разного материала. – Модели готовых построек. – Фабричный игровой материал (для обыгрывания постройки, образца, мотивации игры): машины, паровозы, дома и пр. – Модули, схемы.
Центр патриотический	– Альбомы «Наша семья», «Наш город» (образование, культура, медицина, промышленность), «Наша область», (города, костюмы. – Предметы искусства. – Предметы одежды и быта: традиции, обычаи, фольклор, геральдика. – Макеты города, план детского сада и др. Куклы в национальных костюмах. – Карта России, родного города.
Уголок двигательных игрушек	– Коляски. – Легковые и грузовые машины, заводные машины, машины на верёвочках. – Тележки, каталки. – Автобусы, теплоход, лодка и т. д.
Экологический центр	– Предметы по уходу за растениями: лейки, тряпочки, тазы. – Картинки с сезонными изменениями природы, отражающие части суток (день, ночь), состояние погоды. – Календарь природы. Дневник наблюдений. – Щетки, совочки, палочки деревянные для рыхления земли, Пульверизатор для опрыскивания растений, емкости для посева овса, посадки лука и корнеплодов на зелень. – Деревянные лопатки, пластмассовые ведерки, тряпочки, тазики, клеенки, пульверизатор, стаканчики для посадки рассады. – Осенние листья, срезанные ветки деревьев. Альбомы «Времена года». – Дидактические игры. – Природный и бросовый материал.

Уголок ряженья	– Зеркало. – Передники. – Юбочки, косынки, шляпки, веночки, Сумочки, пелеринки, – Сундук. – Куклы с комплектом одежды.Шляпы.
Уголок уединения	– Индивидуальные коврики, ширмы разного уровня, мягкие игрушки. – Крупный модульный материал. – Складные домики.
Уголок безопасности	– Наборы машинок. – Дорожные знаки. – Настольно-печатные игры. – Тематические альбомы с различными видами транспорта. – Игровые наборы для игр» Пожарные»
Центр интеллектуального развития	– Игры для интеллектуального развития: настольно-печатные игры, мелкие конструкторы и строительный материал с набором схем. – Тетради с заданиями для самостоятельной деятельности, звуковые линейки, счетные лесенки. – Разнообразные волчки, механические игрушки-забавы. – Альбомы для раскрашивания, наборы ручек, карандашей, мелков, фломастеров.
Центр «Грамотности»	*Книжный уголок:* – художественная литература соответственно возрасту и тематике; иллюстрированные альбомы, книги, комиксы, фотографии; – серии картинок разной тематики (времена года (пейзажи, жизнь животных, характерные виды работ и отдыха людей и др.), историческая тематика для выстраивания временных рядов (история транспорта, жилища, коммуникаций и т.п.); – тематические альбомы; детские журналы; детские рисунки; – увлечения детей (открытки, календари); - иллюстрации писателей и их произведений. *Речевое развитие:* – оборудование для обучения детей грамоте (таблицы алфавитные, плакаты двусторонние («Морская азбука», «Азбука растений», «Азбука животных»); – материал для составления предложений (сюжетные картинки, графические схемы); – модели (кубик «звуковой», звуковые «часы» и др.); – карточки-символы для звукового анализа слов, карточки для вычленения словесного ударения, картинки-схемы слов из 3–5 звуков; – материалы для чтения: Книжки-малышки, игровые наборы с правилами: «Живые слова», «Составь слово», «Веселый алфавит» и др. – дидактические игры по развитию речи; – схемы-модели для составления разных видов рассказов.

Театрально-музыкальный центр	– Музыкальные игрушки (озвученные – музыкальнаяКнижка, молоточек, волчок, погремушка, шкатулка). – Игрушка комбинированная с кнопками; не озвученные игрушки самоделки. – Музыкальные инструменты: металлофон, бубны, барабан, колокольчики, дудочка, маракасы; - картинки с изображением музыкальных инструментов; – Театр игрушки, настольный театр, плоскостной, театр на фланелеграфе, пальчиковый театр, театр «на палочках», «на перчатке», театр Петрушек, театр теней. – Ширмы, фланелеграф. – Элементы костюмов, полумаски.

3.7 Режим и распорядок дня

Режим дня предусматривает рациональное чередование отрезков сна и бодрствования всоответствии с физиологическими обоснованиями, обеспечивает хорошее самочувствие и активность ребёнка, предупреждает утомляемость и перевозбуждение.

Основными компонентами режима в ДОО являются: сон, пребывание на открытом воздухе (прогулка), образовательная деятельность, игровая деятельность и отдых по собственному выбору (самостоятельная деятельность), прием пищи, личная гигиена.

Содержание и длительность каждого компонента, а также их роль в определенные возрастные периоды закономерно изменяются, приобретая новые характерные черты и особенности.

Дети, соблюдающие режим дня, более уравновешены и работоспособны, у них постепенно вырабатываются определенные биоритмы, система условных рефлексов, что помогает организму ребёнка физиологически переключаться между теми или иными видами деятельности, своевременно подготавливаться к каждому этапу: приему пищи, прогулке, занятиям, отдыху. Нарушение режима отрицательно сказывается на нервной системе детей: они становятся вялыми или, наоборот, возбужденными, начинают капризничать, теряютаппетит, плохо засыпают и спят беспокойно.

Приучение детей выполнять режим дня осуществляется с раннего возраста, когда легче всего вырабатывается привычка к организованности и порядку, активной деятельности и правильному отдыху с максимальным проведением его на свежем воздухе. Эта работа проводится постепенно, последовательно и ежедневно.

Режим дня разработан с учётом:

- времени пребывания детей в группе;
- действующих СанПиН Санитарные правила и нормы СанПин 1.2.3685-21 от 29.01.2021, 2.3/2.4.3590-20 от 11.11.2020, 2.4.3648-20 от 18.12.2020г.;
- функциональных возможностей ребенка, его возраста и состояния здоровья.

Режим дня представляет собой режимное расписание в двух вариантах в зависимости от сезона (летнего и зимнего). Зимний период (холодный) определен с первого сентября по тридцать первое мая. Летним периодом (теплым) считается календарный период с первого июня по тридцать первое августа.

Режим дня составлен из расчета пятидневной недели с 12-часовым пребыванием ребенка в детском саду: ***с 07.00 до 19.00.***

При организации образовательного процесса учитываются климатические особенности региона: время начала и окончания тех или иных сезонных явлений (листопад, таяние снега и т. д.) и интенсивность их протекания; состав флоры и фауны; длительность светового дня; погодные условия и т. д. Основными чертами климата являются: умеренно холодная зима и сухое жаркое лето. В холодное время года

пребывание детей на открытом воздухе уменьшается. В теплое время года - жизнедеятельность детей, преимущественно, организуется на открытом воздухе. Исходя из климатических особенностей региона, график образовательного процесса и режим дня составляется в соответствии с выделением двух периодов:

- *холодный период: (сентябрь-май);*
- *теплый период (июнь-август) - не реализуется.*

Режим дня младшей группы комбинированной направленности.

Учитывая структуру дефекта детей с РАС в возрасте 3-4 года, режим дня и занятий в группе составлены таким образом, чтобы, с одной стороны, максимально эффективно осуществлять коррекционно-развивающее воздействие, а с другой – создавать наиболее оптимальные условия для сохранения здоровья детей.

Дефектологические занятия проводятся индивидуально или подгруппами.

Холодный период

Режимные моменты	*Время*
Прием детей и осмотр, дежурство, утренняя гимнастика, самостоятельная деятельность, игры	7.00 – 8.20
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20-8.40
Игра, самостоятельная деятельность, игры	8.40-9.00
Непосредственно образовательная деятельность по п\гр.	9.00-9.50
Второй завтрак	9.50-10.15
Подготовка к прогулке, прогулка	10.15-11.30
Возвращение с прогулки	11.30-11.50
Подготовка к обеду, обед	11.50- 12.20
Подготовка ко сну, дневной сон	12.20 –15.00
Подъем, воздушные процедуры	15.00-15.15
НОД, игры	15.30-16.10
Подготовка к ужину, ужин	16.10-16.45
Подготовка к прогулке, прогулка	16.45-18.30
Игры, уход детей домой	18.30-19.00

Теплый период

Режимные моменты	Время
Прием на свежем воздухе, утренняя гимнастика, игровая деятельность	7.00-8.20
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20-8.40
Свободная игровая деятельность	8.40 – 9.00
Организованная деятельность физического или художественно-эстетического направления	9.00 -9.20
Второй завтрак	9.30-9.40
Подготовка к прогулке	9.40- 9.50
Прогулка, игры, воздушные и солнечные процедуры	9.50 -11.20
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность	11.20-11.50

Подготовка к обеду, обед	11.50- 12.20
Подготовка ко сну, дневной сон	12.20 –15.00
Постепенный подъем, воздушные, водные процедуры	15.00-15.30
Игры, самостоятельная деятельность	15.30-16.10
Подготовка к полднику, уплотнённый полдник	16.10-16.45
Подготовка к прогулке, прогулка, игры, уход домой	16.45-19.00

Режим дня средней группы комбинированной направленности

Дефектологические занятия подразделяются на подгрупповые и индивидуальные.

В зависимости от характера и выраженности дефекта, психологических и характерологических особенностей детей, количество их в подгруппах варьируется по усмотрению педагога.

Холодный период

Режимные моменты	Время
Прием детей и осмотр, дежурство, утренняя гимнастика, самостоятельная деятельность, игры	7.00-8.15
Подготовка к завтраку, завтрак	8.15 – 8.30
Игра, самостоятельная деятельность, игры	8.30 – 8.50
Непосредственно образовательная деятельность по п\гр.	9.00-10.20
Второй завтрак	10.00-10.15
Подготовка к прогулке, прогулка	10.15 -12.00
Возвращение с прогулки	12.00-12.10
Подготовка к обеду, обед	12.10-12.40
Подготовка ко сну, дневной сон	12.40 – 15.00
Подъем, воздушные процедуры	15.00-15.15
НОД, игры	15.30-16.10
Подготовка к ужину, ужин	16.20-16.55
Подготовка к прогулке, прогулка	16.55-18.30
Игры, уход детей домой	18.30-19.00

Теплый период

Режимные моменты	Время
Прием на свежем воздухе, утренняя гимнастика, игровая деятельность	7.00-8.20
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20-8.40
Свободная игровая деятельность	8.40 – 9.00
Организованная деятельность физического или художественно-эстетического направления	9.00 -9.20
Второй завтрак	9.30-9.40
Подготовка к прогулке	9.40- 9.50
Прогулка, игры, воздушные и солнечные процедуры	9.50 -11.50

Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность	11.50-12.10
Подготовка к обеду, обед	12.10-12.40
Подготовка ко сну, дневной сон	12.40-15.15
Постепенный подъем, воздушные, водные процедуры	15.15-15.25
Игры, самостоятельная деятельность	15.25-15.40
Подготовка к полднику, уплотнённый полдник	15.40-16.00
Подготовка к прогулке, прогулка, игры, уход домой	16.10-19.00

Режим дня старшей группы комбинированной направленности.

Холодный период

Режимные моменты	Время
Прием детей и осмотр, дежурство, утренняя гимнастика, самостоятельная деятельность, игры	7.00 – 8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30– 8.45
Игра, самостоятельная деятельность, игры	8.45 – 9.00
Непосредственно образовательная деятельность по п\гр.	9.00-10.45
Второй завтрак	10.00-10.15
Подготовка к прогулке, прогулка	10.45-12.10
Возвращение с прогулки	12.10-12.20
Подготовка к обеду, обед	12.20-12.50
Подготовка ко сну, дневной сон	12.50 – 15.00
Подъем, воздушные процедуры	15.00-15.15
НОД, игры	15.30-16.20
Подготовка к ужину, ужин	16.30-17.00
Подготовка к прогулке, прогулка	17.00-18.30
Игры, уход детей домой	18.30-19.00

Теплый период

Режимные моменты	Время
Прием на свежем воздухе, утренняя гимнастика, игровая деятельность	7.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-8.50
Свободная игровая деятельность	8.50 – 9.00
Организованная деятельность физического или художественно-эстетического направления	9.00 -9.30
Второй завтрак	9.30-9.40
Прогулка, игры, воздушные и солнечные процедуры	9.40 -12.10
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность	12.10-12.30
Подготовка к обеду, обед	12.30-13.00

Спокойные игры, подготовка ко сну	13.00-13.10
Подготовка ко сну, дневной сон	13.10-15.15
Постепенный подъем, воздушные, водные процедуры	15.15-15.30
Игры, самостоятельная деятельность	15.30-15.50
Подготовка к полднику, уплотнённый полдник	15.50-16.10
Подготовка к прогулке, прогулка, игры, уход домой	16.10-19.00

Режим дня подготовительной группы комбинированной направленности

Холодный период

Режимные моменты	Время
Прием детей и осмотр, дежурство, утренняя гимнастика, самостоятельная деятельность, игры	7.00 – 8.00
Подготовка к завтраку, завтрак	8.00 – 8.20
Игра, самостоятельная деятельность, игры	8.20– 9.00
Непосредственно образовательная деятельность по п\гр.	9.00-11.15
Второй завтрак	10.00-10.15
Подготовка к прогулке, прогулка	11.00-12.20
Возвращение с прогулки	12.20-12.30
Подготовка к обеду, обед	12.30 – 13.00
Подготовка ко сну, дневной сон	13.00 – 15.00
Подъем, воздушные процедуры	15.00 – 15. 15
НОД, игры	15.30-16.30
Подготовка к ужину, ужин	16.40-17.10
Подготовка к прогулке, прогулка	17.10-18.30
Игры, уход детей домой	18.30-19.00

Теплый период

Режимные моменты	Время
Прием на свежем воздухе, утренняя гимнастика, игровая деятельность	7.00-8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30-8.50
Свободная игровая деятельность	8.50 – 9.00
Организованная деятельность физического или художественно-эстетического направления	9.00 -9.30
Второй завтрак	9.30-9.40
Прогулка, игры, воздушные и солнечные процедуры	9.40 -12.10
Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность	12.10-12.30
Подготовка к обеду, обед	12.30-13.00
Спокойные игры, подготовка ко сну	13.00-13.10

Подготовка ко сну, дневной сон	13.10-15.15
Постепенный подъем, воздушные, водные процедуры	15.15-15.30
Игры, самостоятельная деятельность	15.30-16.00
Подготовка к полднику, уплотнённый полдник	116.00-16.20
Подготовка к прогулке, прогулка, игры, уход домой	16.20-19.00

Оптимальные условия для развития ребенка – это продуманное соотношение свободной, регламентируемой и нерегламентированной (совместная деятельность педагогов и детей и самостоятельная деятельность детей) форм деятельности ребенка. Образовательная деятельность вне организованных занятий обеспечивает максимальный учет особенностей и возможностей ребенка, его интересы и склонности.

Непрерывная образовательная деятельность проводится преимущественно в первую половину дня. Для профилактики утомления у детей разработана и реализуется система мероприятий: физкультминутки в середине занятий, смена видов деятельности, работа со зрительными ориентирами, игры и упражнения на развитие крупной и мелкой моторики, психогимнастика, минуты тишины, упражнения для профилактики плоскостопия и нарушений осанки, пребывание ребенка в уголке уединения. Перерывы между периодами непрерывной образовательной деятельности - не менее 10 минут.

Занятия учителя-дефектолога проводятся в соответствии с расписанием и режимом дня данной возрастной группы.

В летний период коррекционно-развивающие занятия не проводятся. Предпочтение отдается спортивным и подвижным играм, спортивным праздникам, музыкальным занятиям на свежем воздухе, экскурсиям, увеличивается продолжительность прогулок.

Режим дня гибкий, однако неизменными остаются время приема пищи, интервалы между приемами пищи, обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отходако сну; проведение ежедневной прогулки.

При организации режима предусмотрено оптимальное чередование самостоятельной детской *деятельности* и организованных форм работы с детьми, коллективных и индивидуальных игр, достаточная двигательная активность ребёнка в течение дня, обеспечивать сочетание умственной и физической нагрузки.

Время образовательной деятельности организуется таким образом, чтобы вначале проводились наиболее насыщенные по содержанию виды деятельности, связанные с умственной активностью детей, максимальной их произвольностью, а затем творческие видыдеятельности в чередовании с музыкальной и физической активностью.

Режим дня строится с учётом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, образовательная деятельностьпереносится на прогулку (при наличии условий).

Согласно СанПиН 1.2.3685-21 при температуре воздуха ниже минус 15°С и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки для детей до 7 лет сокращают. При осуществлении режимных моментов необходимо учитывать также индивидуальные особенности ребёнка (длительность сна, вкусовые предпочтения, характер, темп деятельностии так далее).

Режим питания зависит от длительности пребывания детей в ДОО и регулируется СанПиН 2.3/2.4.3590-20.

При организации режима ребенка учитываются сезонные изменения, индивидуальные особенности, рекомендации ТПМПК по посещению ребенком ОО (щадящего режима, и режима в адаптационный период). В детском саду имеются два сезонных режима. Режим дня составлен с расчетом на 12-часовое пребывания ребенка в детском саду (Приложение №). Основным принципом построения режима являются его соответствие возрастным психофизиологическим особенностям детей.

В режиме дня выделено время для индивидуальной коррекционной работы в ходе совместной деятельности взрослого и детей.

Пояснения к щадящему режиму

Увеличивается продолжительность дневного сна. Для этого ребёнка укладывают первым и поднимают последним. Обеспечивают спокойную обстановку перед укладыванием. Иногда можно перевести ребёнка на режим, соответствующий более раннему возрасту.

Увеличивается время, необходимое для приёма пищи. Кормление детей с повышенной возбудимостью проводится отдельно от всей группы. Соблюдается диета (по показаниям).

Во время образовательной деятельности – повышенное индивидуальное внимание к ребёнку, профилактика переутомления, снижение продолжительности непосредственно образовательной деятельности. Обеспечение рациональной двигательной активности ребёнка в группе и на прогулке.

Пояснения к адаптационному режиму.

В период адаптации детей к условиям МБДОУ №12 «Красная шапочка» после летнего периода отменяется непосредственно образовательная деятельность с детьми, при благоприятных погодных условиях увеличивается продолжительность прогулки, увеличивается время для приёма пищи и дневного сна. Педагоги включают в совместную деятельность с детьми игры, направленные на облегчение прохождения ребёнком периода адаптации к условиям ДОО. Продолжительность адаптационного периода зависит от индивидуальных особенностей детей.

ДОО может самостоятельно принимать решение о наличии второго завтрака и ужина, руководствуясь пунктами 8.1.2.1 и 8.1.2.2 СанПиН 2.3/2.4.3590-20:

при отсутствии второго завтрака калорийность основного завтрака должна быть увеличена на 5% соответственно.

при 12-часовом пребывании возможна организация как отдельного полдника, так и

«уплотненного» полдника с включением блюд ужина и с распределением калорийности суточного рациона 30%.

В Федеральной программе приводятся примерные режимы дня для групп, функционирующих полный день (12-часов) и кратковременного пребывания детей в образовательной организации (до 5 часов), составленные с учётом СанПиН 1.2.3685-21 и показателей организации образовательного процесса.

В распорядке учтены требования к длительности режимных процессов (сна, образовательной деятельности, прогулки), количеству, времени проведения и длительности обязательных приемов пищи (завтрака, второго завтрака, обеда, полдника, ужина).

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

- режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учётом возрастных особенностей и состояния здоровья;
- при организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в т.ч., во время письма, рисования и использования электронных средств обучения;
- физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристские походы, спортивные соревнования организуются с учётом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. ДОО обеспечивает присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах;
- возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом

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

Часть, формируемая участниками образовательных отношений:

Организация режима и распорядка пребывания детей в образовательном учреждении в части, формируемой участниками образовательных отношений, полностью совпадают с организацией режима пребывания детей в образовательном учреждении обязательной части Программы.

Мероприятия реализуются в совместной деятельности в 1-2 половину дня.

3.8 Календарное планирование коррекционной деятельности

Цель коррекционной деятельности: оказание комплексной коррекционно – психолого – педагогической помощи и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителям (законным представителям); осуществление коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Формирование у детей знаний об окружающем мире, развитие элементарных математических представлений и всестороннее развитие психических процессов, развитие конструктивных навыков. Создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств.

Задачи:

- осуществление ранней диагностики, определение путей профилактики и координации психических нарушений;
- определение особенностей организации образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребёнка;
- определение способов постановки перед ребёнком воспитательно - образовательных задач, учитывая актуальные и потенциальные его возможности;
- всестороннее развитие всех психических процессов с учётом потребностей и интересов дошкольников;
- разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов;
- развитие коммуникативных компетенции форм и навыков конструктивного личностного общения со сверстниками;
- оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные направления работы:

1. диагностико – консультативное;
2. воспитательно–образовательное;
3. коррекционно-развивающее;
4. социально-педагогическое;
5. взаимодействие с педагогами ДОУ;
6. взаимодействие со школой;
7. повышение уровня профессиональных знаний

Направление работы	Содержание работы	Сроки проведения
Диагностико – консультативное	Работа с детьми: – определение уровня развития ВПФ,	

	степень овладения знаниями, умениями и навыками детей коррекционных групп; – провести качественный анализ особенностей познавательной деятельности, эмоционально - волевой сферы детей с ОВЗ, составить индивидуальное планирование коррекционно-развивающей работы; – установить динамику развития отдельных сторон личности, уровень обучаемости, проанализировать результативность проводимых мероприятий; – выявить и обследовать контингент детей в общеобразовательных группах, нуждающихся в помощи; – анализ работы за год	Сентябрь Октябрь- Ноябрь Февраль Март Май
Воспитательно-образовательное	индивидуальные коррекционно-развивающие занятия по плану;	В течение года
Коррекционно-развивающее	– развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование ВПФ у детей с ОВЗ; – развитие и коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы, и формирование личности; – развитие речи и коммуникативной деятельности; – формирование ведущих видов деятельности (их мотивационных, ориентировочно - операционных и регуляторных компонентов).	В течение года
Социально-педагогическое	*Взаимодействие с родителями:* – привлечение родителей к активному сотрудничеству; – проводить консультирование	В течение года

	родителей; – профессиональное просвещение по средствам разных информационных каналов; – обучать методам и приемам оказания коррекционно-педагогической помощи детям.	
Взаимодействие с педагогами ДОУ	– взаимодействие со специалистами ДОУ; – взаимодействие с педагогами ДОУ; – взаимодействие с администрацией ДОУ; – Член ППк.	В течение года
Взаимодействие со школой	– целенаправленная подготовка к школьному обучению; – обследование выпускников коррекционных групп и диагностирование специалистами ТПМПК или ЦПМПК с целью определения дальнейшего образовательного маршрута; – рекомендации на летний период;	Апрель-Май
Повышение уровня профессиональных знаний	Курсы повышения квалификации, вебинары, МО.	В течение года

Месяц	Дети	Педагоги, специалисты	Родители	Методическая деятельность, производственные мероприятия
Сентябрь	Диагностика детей, индивидуальное консультирование родителей (по запросу), сопровождение детей в адаптационный период.	Выступление на педсовете, собраниях.	Консультации по результатам диагностики, выступление на родительских собраниях.	Методическое объединение, педсовет, организационно-методическая деятельность.
Октябрь	Диагностика детей, индивидуальное консультирование родителей (по запросу).	Выступление на педсовете, собраниях.	Консультации по результатам диагностики, выступление на родительских собраниях.	Организационно-методическая деятельность.
Ноябрь	Коррекционно-развивающие занятия.	Консультации по запросам педагогов, по результатам диагностики.	Стендовые консультации, индивидуальные консультации (по запросу).	Методическое объединение, педсовет, организационно-методическая деятельность.
Декабрь	Коррекционно-развивающие занятия.	Индивидуальные консультации по запросам педагогов.	Стендовые консультации, индивидуальные консультации.	Организационно-методическая деятельность.
Январь	Коррекционно-развивающие занятия.	Индивидуальные консультации по запросам педагогов.	Стендовые консультации, индивидуальные консультации (по запросу).	Методическое объединение, педсовет, организационно-методическая деятельность.
Февраль	Коррекционно-развивающие занятия.	Индивидуальные консультации по запросам педагогов.	Стендовые консультации, индивидуальные консультации (по запросу).	Организационно-методическая деятельность.

Март	Коррекционно-развивающие занятия.	Индивидуальные консультации по запросам педагогов.	Стендовые консультации, индивидуальные консультации (по запросу).	Методическое объединение, педсовет, организационно-методическая деятельност.ь
Апрель	Диагностика детей на ПМПК, коррекционно-развивающие занятия.	Индивидуальные консультации по запросам педагогов.	Индивидуальные консультации по результатам диагностики, по запросам родителей.	Участие в мероприятиях районной ПМПК.
Май	Диагностика детей, индивидуальное консультирование родителей (по запросу).	Подведение итогов за год на итоговом собрании.	Индивидуальные консультации по результатам диагностики, по запросам родителей.	Участие в мероприятиях районной ПМПК, методическое объединение, педсовет.

3.9 Календарный план воспитательной работы

Календарный план воспитательной работы составлен в соответствии с федеральным календарным планом воспитательной работы и рабочей программой воспитания ДОО.

В нем учтен примерный перечень основных государственных и народных праздников,памятных дат.

Январь:

27 января: День снятия блокады Ленинграда; День освобождения Красной армией крупнейшего «лагеря смерти» Аушвиц-Биркенау (Освенцима) - День памяти жертв Холокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/илиситуативно).

Февраль:

2 февраля: День разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно);

8 февраля: День российской науки;

15 февраля: День памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества;

21 февраля: Международный день родного языка;23 февраля: День защитника Отечества.

Март:

8 марта: Международный женский день;

18 марта: День воссоединения Крыма с Россией (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно);

27 марта: Всемирный день театра.

Апрель:

12 апреля: День космонавтики;

Май:

1 мая: Праздник Весны и Труда;9 мая: День Победы;

19 мая: День детских общественных организаций России; 24 мая: День славянской письменности и культуры.

Июнь:

1 июня: День защиты детей; 6 июня: День русского языка; 12 июня: День России;

22 июня: День памяти и скорби.

Июль:

8 июля: День семьи, любви и верности.

Август:

12 августа: День физкультурника;

22 августа: День Государственного флага Российской Федерации; 27 августа: День российского кино.

Сентябрь:

1 сентября: День знаний;

3 сентября: День окончания Второй мировой войны, День солидарности в борьбе с терроризмом;

8 сентября: Международный день распространения грамотности;

27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.

Октябрь:

1 октября: Международный день пожилых людей; Международный день музыки;

4 октября: День защиты животных;

5 октября: День учителя;

Третье воскресенье октября: День отца в России.

Ноябрь:

4 ноября: День народного единства;

8 ноября: День памяти погибших при исполнении служебных обязанностей сотрудников органов внутренних дел России;

Последнее воскресенье ноября: День матери в России;

30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации.

Декабрь:

3 декабря: День неизвестного солдата; Международный день инвалидов (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно);

5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;

8 декабря: Международный день художника;

9 декабря: День Героев Отечества;

12 декабря: День Конституции Российской Федерации;

31 декабря: Новый год.

Культурно - досуговая деятельность			
Сентябрь	01.09.2023г.	День знаний	Все группы
	04.09.2023г.	День города	Старшая, подгот.
	26.09.2023	Выставка газет «Как я провел лето»	Старшая, подгот.
Октябрь	31.10.2023	Осенние посиделки «Осень! Осень! в гости просим»	Младшая, средняя
	16.10.2023	«День отца»	Старшая, подгот.

	18.10.23	Конкурс чтецов «Уж небо осенью дышало…»	Старшая, подгот.
	3.10-31.10.23	Выставка поделок из овощей, фруктов и природного материала «Дары осени»	Старшая, подгот.
Ноябрь	06.11.2023	Осенние посиделки «Осень! Осень! в гости просим»	Старшая, подгот.
	24.11.2023	День матери Выставка рисунков «Моя мама»	Все группы
	1.11-29.11.23	Конкурс «Подарок для Деда Мороза» (день рождение д. Мороза)	Все возрастные группы
Декабрь	20.12.-22.12.2023	Новогодние утренники	Младшая, средняя
	25.12.-27.12.2023		Старшая, подгот.
	01.12-27.12.23	Конкурс «Зимний букет»	Все группы
Январь	12.01.2024	Рождественские колядки	Все группы
Февраль	22.02.2024	Защитники Отечества	Старшая, подгот.
	5.02-21.02.2024	Выставка детских рисунков «Наши замечательные папы»	Старшая, подгот.
Март	01.12-01.03.2024	Конкурс «Весенний огород»	Все группы
	04.-05.03.2024	День 8 марта	Младшая, средняя
	06.03-07.03.2024		Старшая, подгот.
	20.03-29.03.2024	Выставка семейных работ «Весенний вернисаж»	Все группы
Апрель	12.04.2024	Выставка детских рисунков «Космические дали»	Старшая, подгот.
Май	05.05.2024	День Победы	Старшая, подгот.
	30-31.05.2024	Выпускной бал	Подготовительные
Июнь	03.06.2024	День защиты детей	Все группы
	10.06.2024	День России Конкурс рисунков на асфальте «Пусть всегда будет мир!», Акция «Окна Победы».	Все группы
Июль	08.07.2024	«День семьи»	Все группы

	17.07.2024	Семейные «Весёлые старты»	Все группы
Август	07.08.2024	Спортивное развлечение, посвящённое Дню физкультурника	Все группы

Программа не предусматривает жесткого регламентирования образовательного процесса и календарного планирования образовательной деятельности, оставляя педагогам пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей реализуемой образовательной программы, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовностей, интересов и инициатив воспитанников и их семей, педагогов и других сотрудников ДОУ.

Планирование деятельности педагогов опирается на результаты педагогической оценки индивидуального развития детей и направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка, в том числе, на формирование развивающей предметно-пространственной среды. Планирование деятельности ДОУ направлено на совершенствование его деятельности и учет результатов как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы.

Приложение

Индивидуальная карта развития обучающегося с РАС

ФИ ребенка: _____

Группа: _____

Цель: дифференцированная оценка степени тяжести аффективных и интеллектуальных нарушений у ребенка с РАС.

Метод: наблюдение.

Диапазон оценок — от 0 до 4 баллов:

0 баллов — функция отсутствует;
1 балл — слабо выражена;
2 балла — выражена, но с искажением;
3 балла — четко проявляется, но наблюдаются некоторые проблемы;
4 балла — четко проявляется, без дополнительных проблем.

Заполняет учитель-логопед/дефектолог

Параметры наблюдений, навыки и умения	**Год**					
Представления о себе	1		2		3	
	н.г.	**к.г.**	**н.г.**	**к.г.**	**н.г.**	**к.г.**
Представление о себе						
Знания других людей, которые окружают ребенка						
Вступление во взаимоотношение с другими людьми						
Навыки самообслуживания						
Знания предметов окружающего мира						
Восприятие неречевых звуков						

Восприятие речевых звуков						
Понимание жестов и невербальных знаков						
Понимание обращенной речи						
Понимание речевой интонации						
Наличие собственной речи						
Понятие мужское, женское						
Понятие предмет, действие						
Использование в речи невербальных средств общения						
Звукопроизношение						
Активный словарь						
Фразовая речь						
Шаблонная речь						

Заполняет воспитатель совместно с психологом/дефектологом

Цвет предметов:						
– красный						
– желтый						
– зеленый						
– синий						
– черный						
– белый						
– оттенки						
Величина предметов:						
– большой – маленький						
– высокий – низкий						
– длинный – короткий						
– широкий – узкий						
– олстый – тонкий						

Параметры наблюдений, навыки и умения	**Год**					
Сенсорное развитие и формирование элементарных математических представлений	1		2		3	
	н.г.	**к.г.**	**н.г.**	**к.г.**	**н.г.**	**к.г.**
Зрительное восприятие предметов						
Знание объемных форм:						
– шар						
– куб						
Знание геометрических фигур:						
– круг						
– квадрат						
– треугольник						
– овал						
– прямоугольник						

Тактильные ощущения:						
– мягкий – твердый						
– холодное – горячее						
– гладкое – колючее						
– мокрое – сухое						
Сформированность временных образов:						
– времена года						
– части суток						
– дни недели						
– прошлое, настоящее, будущее во времени						
Выделение предметов из множества						
Восприятие количества – ни одного, один, много						
Сравнение предметов – больше, меньше, столько же						
Числа от 1 до 10						
Состав чисел						
Умение сравнивать числа и выражения						
Вычислительные навыки						
Предметно-практическая деятельность						
Деятельность с разборными предметами						
Элементарное конструирование						
Работа с мозаикой						
Дидактические игры						
Лепка						
Работа с бумагой						
Работа с ножницами						
Знание букв						
Пересказ услышанного текста						
Звуко-буквенный анализ слов						
Зрительно-двигательная координация						
Рисование прямых и волнистых линий						
Закрашивание						
Ориентировка в пространстве относительно себя и на плоскости стола						
Умеет узнавать изученные объекты и явления живой и неживой природы						
Описывает на основе предложенного плана изученные						
объекты и явления живой и неживой природы, выделять их существенные признаки с помощью взрослого						
Понимает необходимость ведения здорового образа жизни, соблюдает правила безопасного						

поведения						

Выбрать нужное «+»

Параметры наблюдений, навыки и умения	**Год**					
	1		**2**		**3**	
	н.г.	**к.г.**	**н.г.**	**к.г.**	**н.г.**	**к.г.**
Эмоцинально-поведенческие особенности						
Контакт						
Контакт полностью отсутствует						
Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет психолога за руку)						
Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просят)						
Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка						
Четко проявляется, без дополнительных проблем						
Активность						
Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя						
Избирательная активность (например/увидев «любимые игрушки»,ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)						
Демонстрирует интерес к беседе родителей с психологом. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания						
Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу						
Четко проявляется, без дополнительных проблем						
Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления						
Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, эффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагресивные реакции						

Избирательное отношение к ситуации, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации						
Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении потребности						
Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость, эффективность						

Четко проявляется, без дополнительных проблем.						
Поведение						
Преимущественно полевое поведение без признаков критичности						
Частое проявление эффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует						
На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство						
Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений						
Четко проявляется, без дополнительных проблем.						
Особенности работоспособности ***Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий***						
Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватает предметы						
Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции психолога						
Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий						

Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется						
Четко проявляется, без дополнительных проблем						
Переключаемость и устойчивость внимания						
Слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективнозначимых заданий						
Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании						
Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях						
Выраженных признаков инерции не прослеживается						
Особенности познавательной деятельности ***Ориентировочная деятельность***						
Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта						
Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий						
Проявляет интерес к объектам, предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна						
Активные целенаправленные манипуляции с предметами						
Четко проявляется, без дополнительных проблем						
Речевая деятельность. Экспрессивная речь						
Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие слова или фразы						
Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы						
Развернутая речь, но практически недоступен диалог						
Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии						

Четко проявляется, без дополнительных проблем						
Целенаправленные действия						
Отсутствуют						
Слабо реагирует на инструкцию. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие						
Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы, или повторять аффективно значимые фразы и лова (например, «пожар», «горшок» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий						
Действия целенаправленны. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий						
Четко проявляется, без дополнительных проблем.						

Карта «Параметры наблюдений за ребенком с аутизмом в процессе коррекции и их оценка»

(По И. И. Мамайчук, доктор психологических наук, профессор)

ФИО педагога, специальность: _____

Ф.И ребенка: _____класс_____дата наблюдения: _____

Цель: дифференцированная оценка степени тяжести аффективных и интеллектуальных нарушений у ребенка с РАС.

Метод: наблюдение.

Диапазон оценок — от 0 до 4 баллов:

0 баллов — функция отсутствует;

1 балл — слабо выражена;

2 балла — выражена, но с искажением;

3 балла — четко проявляется, но наблюдаются некоторые проблемы;

4 балла — четко проявляется, без дополнительных проблем.

Параметры наблюдений			**Н.г.**	**К.г.**	**Динамика (+\-)**
Блок 1. Эмоционально-поведенческие особенности					
1.Контакт					
Оценки	**0**	Контакт полностью отсутствует			
	1	Контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (например, чтобы получить игрушку, ребенок берет психолога за руку)			
	2	Контакт избирательный и неустойчивый (например, ребенок			

		вступает в контакт только в присутствии матери; уходит от контакта, когда его о чем-то просит психолог)			
	3	Контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка			
	4	Четко проявляется, без дополнительных проблем.			
2. *Активность*					
Оценки	**0**	Отсутствует интерес к занятию. Стереотипии, погруженность в себя			
	1	Избирательная активность (например, увидев «любимые игрушки», ребенок проявляет активность, стереотипно с ними манипулирует)			
	2	Демонстрирует интерес к беседе родителей с психологом. Проявляет интерес к игрушкам, манипулирует с ними, но быстро пресыщается, переключается на другие задания			
	3	Проявляет интерес к занятию, но тревожен, напряжен, чувствителен к тону, вопросу			
	4	Четко проявляется, без дополнительных проблем.			
3. Эмоциональный тонус и эмоциональные проявления					
Оценки	**0**	Недифференцированное отношение к различным ситуациям. Неадекватные эмоции: стойкий негативизм, эффективность, лабильность и пр. Возможны аутоагрессивные реакции			
	1	Избирательное отношение к интуиции, но с выраженным проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации			
	2	Напряженность в процессе общения и деятельности, страхи, возможны бурные аффективные проявления при неудовлетворении потребности			
	3	Осторожность, повышенная тормозимость или, наоборот, повышенная расторможенность, возбудимость. При неудачах может проявлять обидчивость, эффективность			
	4	Четко проявляется, без дополнительных проблем.			
4. Поведение					
Оценки	**0**	Преимущественно полевое поведение без признаков критичности			
	1	Частое проявление эффективности			

		(немотивированные крики, двигательное беспокойство). На замечание не реагирует			
	2	На замечание реагирует, но проявляет напряженность, страх, двигательное беспокойство			
	3	Чувствителен к оценкам и мнениям окружающих. Напрягается при замечаниях. На поощрение реагирует без выраженных эмоциональных проявлений			
	4	Четко проявляется, без дополнительных проблем.			
Блок II. Особенности работоспособности					
1. *Динамика продуктивности ребенка в процессе занятий*					
Оценки	**0**	Отсутствует. Ребенок может быть сосредоточен на каком-то аффективно значимом действии (например, раскачивании, прыжках, постукиваниях). Или, наоборот, проявляет импульсивность, несдержанность, нецеленаправленно хватает предметы			
	1	Неупорядоченная, хаотичная деятельность в процессе занятий. Недлительное сосредоточение на инструкции психолога			
	2	Замедленный или, наоборот, излишне ускоренный темп при выполнении отдельных заданий			
	3	Вначале занятий темп может быть замедленный, но постепенно увеличивается. Или, наоборот, вначале наблюдается ускоренный темп, который к концу цикла занятий нормализуется			
	4	Четко проявляется, без дополнительных проблем.			
2. Переключаемость и устойчивость внимания					
Оценки	**0**	Слабая. Склонность к застреванию при выполнении аффективно значимых заданий			
	1	Наблюдается склонность к застреванию на предыдущих действиях, но способен к переключению внимания при значимом задании			
	2	Способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях			
	3	Выраженных признаков инерции не прослеживается			
Блок III. Особенности познавательной деятельности					
1. Ориентировочная деятельность					
Оценки	**0**	Выраженная псевдоактивность при полном отсутствии			

		осмысленного анализа объекта. Сниженная активность при поиске объекта			
	1	Ослабленная направленность на объекты, примитивные, стереотипные манипуляции с игрушками с использованием обнюхивания, облизывания, подкидывания и других действий			
	2	Проявляет интерес к объектам, предварительно разглядывает их, но направленность поиска недостаточна			
	3	Активные целенаправленные манипуляции с предметами			
	4	Четко проявляется, без дополнительных проблем.			
2. Речевая деятельность. Экспрессивная речь					
Оценки	**0**	Полное отсутствие внешней речи. На высоте аффекта произносит звукосочетания, редкие лова или фраз			
	1	Имеется набор коротких стереотипных фраз. Наблюдаются эхолалии. Не пересказывает даже короткий текст. Отсутствуют развернутые фразы			
	2	Развернутая речь, но практически недоступен диалог			
	3	Развернутая речь, встречаются речевые штампы, голос маловыразительный. Могут наблюдаться эхолалии			
	4	Четко проявляется, без дополнительных проблем.			
3. Целенаправленные действия					
Оценки	**0**	Отсутствуют			
	1	Слабо реагирует на инструкцию психолога. Уходит от задания, но может вернуться и повторить действие			
	2	Реагирует на инструкцию, но может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы, или повторять аффективно значимые фразы и слова (например, «пожар», «горшок» и пр.), что снижает эффективность целенаправленных действий			
	3	Действия целенаправленны. Может проявлять тревожность, страхи, что отражается на темпе выполнения заданий			
	4	Четко проявляется, без дополнительных проблем.			

Общее заключение педагога-психолога: _____