

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
«ДЕТСКИЙ САД № 24 «ДРУЖБА» МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ГОРОДСКОЙ ОКРУГ ЯЛТА РЕСПУБЛИКИ КРЫМ**

ПРИНЯТА
на педагогическом совете
МБДОУ № 24
(протокол от 17.07.2023 № 1)

УТВЕРЖДЕНА
приказом МБДОУ № 24
17.07.2023 № 101

**АДАптированная образовательная программа
дошкольного образования
для обучающихся
с расстройствами аутистического спектра**

на 2023 - 2028 годы

г. Ялта, 2023 год.

| № п/п | Содержание | Стр. |
|--------------|---|-------------|
| 1 | ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ | 3 |
| 1.1 | Пояснительная записка | 3 |
| 1.1.1 | Цель и задачи Программы | 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 | 6 |
| 1.1.3.1 | <i>Географическое месторасположение</i> | 6 |
| 1.1.3.2 | <i>Характеристика социокультурной среды</i> | 7 |
| 1.1.3.3 | <i>Характеристика контингента обучающихся</i> | 8 |
| 1.1.3.3.1 | <i>Общая характеристика детей с РАС</i> | 13 |
| 1.1.3.3.2 | <i>Особые образовательные потребности детей с РАС</i> | 18 |
| 1.2 | Планируемые результаты реализации Программы | 21 |
| 1.2.1 | <i>Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС раннего возраста (от 1 года до 3 лет)</i> | 21 |
| 1.2.2 | <i>Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования</i> | 22 |
| 1.3 | Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе | 25 |
| 2 | СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ | 28 |
| 2.1 | Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях | 28 |
| 2.1.1 | <i>Социально-коммуникативное развитие</i> | 28 |
| 2.1.2 | <i>Речевое развитие обучающихся с РАС</i> | 28 |
| 2.1.3 | <i>Развитие познавательной деятельности</i> | 29 |
| 2.1.4 | <i>Художественно-эстетическое развитие детей с РАС</i> | 30 |
| 2.1.5 | <i>Физическое развитие детей с РАС</i> | 31 |
| 2.1.6 | <i>Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС</i> | 31 |
| 2.2 | Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС | 40 |
| 2.3 | Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС | 42 |
| 2.4 | Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС | 45 |
| 2.5 | Рабочая программа воспитания | 63 |
| 3 | ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ | 102 |
| 3.1 | Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС | 102 |
| 3.2 | Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС | 102 |
| 3.3 | Организация развивающей предметно-пространственной среды | 102 |
| 3.4 | Кадровые условия реализации Программы | 106 |
| 3.5 | Финансовые условия реализации Программы | 109 |
| 3.6 | Материально-технические условия реализации Программы | 109 |
| 3.7 | Режим и распорядок дня | 111 |
| 3.8 | Календарный план воспитательной работы | 116 |
| | Дополнительный раздел Программы. Краткая презентация | 123 |

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1.1. Цель и задачи Программы

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) муниципального бюджетного образовательного учреждения «Детский сад № 24 «Дружба» муниципального образования городской округ Ялта Республики Крым (далее – Программа) разработана в соответствии с ФГОС дошкольного образования и с учетом Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО).

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;
- специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- на сложившиеся традиции МБДОУ № 24;
- на выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива и МБДОУ № 24 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.

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);

- simultанность 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 компенса-

торного и гиперкомпенсаторно-аутогостимуляционного 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

Наименование учреждения в соответствии с уставом: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 24 «Дружба».

Сокращенное наименование: МБДОУ № 24.

Дата создания: сентябрь 1980 года

Место нахождения: Крым, г. Ялта, пгт. Массандра д.10

Телефон: 23-32-23

Срок действия лицензии – бессрочная.

Лицензия от 15.01.2018 № 1267, серия 82 Л01 № 0001353

Тип: общеразвивающий.

Категория детского сада: II.

УЧРЕДИТЕЛЬ МБДОУ № 24 Функции и полномочия Учредителя МБДОУ от имени муниципального образования городской округ Ялта Республики Крым осуществляет Департамент образования и молодежной политики Администрация города Ялта Республики Крым в лице Управления образования администрации города Ялта Республики Крым в соответствии с Положением администрации города Ялта Республики Крым в пределах полномочий, определенных уставом муниципального образования городской округ Ялта.

Режим работы МБДОУ № 24 представляет годовой цикл: с сентября по май – воспитательно-образовательная работа; с июня по август – летняя оздоровительная работа.

Пятидневная рабочая неделя с 10,5 часовым пребыванием детей с 7.30 до 18.00 часов.

Выходные дни – суббота, воскресенье, праздничные дни.

Разделение детей на возрастные группы осуществляется в соответствии с закономерностями психического развития ребенка и позволяет более эффективно решать задачи по ре-

ализации Программы дошкольного образования с детьми, имеющими, в целом, сходные возрастные характеристики.

Содержание Программы и организация образовательного процесса учитывает возрастные и индивидуальные особенности контингента детей, воспитывающихся в МБДОУ № 24. При реализации Программы принимаются во внимание особенности региона – Крыма, Ялты.

При проектировании содержания Программы учитываются специфические климатические особенности региона. Климат полуострова отличается в различных его частях: в северной части он умеренно-континентальный, на южном берегу с чертами субтропического. Для Крыма характерно небольшое количество осадков в течении года, большое количество солнечных дней, наличие бризов на побережье.

Рельеф Крымского полуострова представляет собой три неравные части: Северо-Крымская равнина с Тарханкутской возвышенностью (около 70% территории), Керченский полуостров и на юге — тремя грядами простирается горный Крым. Самой высокой является Главная гряда Крымских гор (1545 м, гора Роман-Кош), состоящая из отдельных известняковых массивов (яйл) с платоподобными вершинами, глубокими каньонами. Южный склон Главной гряды выделяется как Крымское субсредиземноморье. Внутренняя и Внешняя гряды образуют Крымское предгорье. Крымский полуостров омывается Чёрным и Азовским морями. В Республике Крым проживает около 130 этнических групп. Крупнейшие этнические группы: русские (58,3 %), украинцы (24,3 %) и крымские татары (12,1 %).

Государственные языки: русский, украинский, крымско-татарский.

Ялта расположена в долинах двух горных рек Учан-Су и Деренкойки, на трех холмах Главной гряды Крымских гор, находящихся на Южном побережье Крымского полуострова. С суши город окружён полукольцом гор. Природно-климатические условия являются, так называемой, «визитной карточкой» города. Все южное побережье Крыма относится к Средиземноморской зоне. И в то же время крымское Южное побережье во многом отличается от типичных средиземноморских стран: зима здесь прохладнее, чем обычно в субтропиках, а лето не очень жаркое. Существенное влияние на климат Южного берега оказывают горы и море. Горы - защита от холодных северных и северо-восточных ветров. Кроме того, теплый береговой бриз, дующий вечером с гор, доносит до побережья приятный, чуть уловимый запах хвои. А море, нагреваясь за лето, остывает потом медленно, постепенно, отдавая свое тепло воздуху.

Эти факторы учитываются при составлении перспективно - тематического планирования в МБДОУ № 24, режима дня.

1.1.3.2. Характеристика социокультурной среды

Социокультурное пространство образовательного учреждения имеет свою специфику. В шаговой доступности МБДОУ № 24 находится достаточно много учреждений образования (МБДОУ «Детский сад № 5», МБОУ «ЯСШ № 11», в пгт. Массандра расположена детская поликлиника, музей «Массандровский дворец», «Массандровский парк». В пгт. Никита находится «Никитский Ботанический сад». В рамках расширения образовательного пространства детей с данными объектами по возможности осуществляется сотрудничество.

Успешному решению задач ДОУ так же способствует взаимодействие дошкольного учреждения с близлежащими объектами бытового обслуживания: аптеками, парикмахерской, почтой, магазинами.

1.1.3.3. Характеристика контингента обучающихся

В ДОУ функционируют следующие возрастные группы :

- для детей от 2 до 3 лет (вторая группа раннего возраста)
- для детей от 3 до 4 лет (младшая группа);
- для детей от 4 до 5 лет (средняя группа);
- для детей от 5 до 6 лет (старшая группа);

Уровень развития детей, воспитывающихся в учреждении, в основном соответствует возрастным показателям.

При организации образовательного процесса в МБДОУ № 24 учитываются реальные потребности детей различной этнической принадлежности, которые воспитываются в семьях с разными национальными и культурными традициями (даже несмотря на то, что процент детей, не относящихся к русскому этносу, среди воспитанников МБДОУ № 24, в общем количестве детей, невелик.)

Этнокультурное воспитание детей дошкольного возраста - незаменимое средство эстетического, нравственного, патриотического воспитания дошкольников. Оно дает возможность ребенку позитивно относиться к природе, семье, родине, развивает такие духовные ценности, как бережное отношение к матери-земле, трудолюбие, уважение к старшим, милосердие и гостеприимство, чувство долга, память о предках, позволяет приобщать детей к духовной культуре своего народа, частью которой он является.

Приобщение детей к истокам региональной культуры, развитие интереса к национальным традициям является очень актуальным вопросом современности. Национальная культура как проявление творчества народа близка по своей природе и творчеству ребёнка, именно поэтому она близка его восприятию, понятна ему. Формирование чувства собственного достоинства у ребенка, как представителя своего народа, невозможно без обращения к историческим корням и национальным истокам своего народа.

И сегодня очень важно не упустить крупинки народной мудрости, народных традиций и обычаев; сохранить, преумножить и передать их будущим поколениям.

Воспитание и обучение воспитанников осуществляется на государственном языке РФ – русском.

Характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста

От 1 года до 3 лет

Познание себя, своего образа, идентификация с именем. Начинают формироваться элементы самосознания, связанные с идентификацией имени и пола.

Детям характерна неосознанность мотивов, импульсивность и зависимость чувств и желаний от ситуации. Они легко заражаются эмоциональным состоянием сверстников.

Дети этого возраста соблюдают элементарные правила поведения, обозначенные словами «можно», «нельзя», «нужно».

Совершенствуется ходьба, основные движения, расширяется ориентировка в ближайшем окружении. Ребенок проявляет большую активность в познании окружающего мира. Возникает потребность более глубокого и содержательного общения со взрослым.

В этом возрасте интенсивно формируется речь. Речевое общение со взрослым имеет исключительно важное значение в психическом развитии.

Развивается сенсорное восприятие. Формируются зрительные и слуховые ориентировки. К 3 годам дети воспринимают все звуки родного языка, но произносят их с большим искажением.

Основная форма мышления – наглядно-действенная.

Внимание неустойчивое, легко переключается. Память произвольная.

Развивается предметная деятельность. Появляется способность обобщения, которая позволяет узнавать предметы, изображения.

Формируются навыки самообслуживания.

От 3 до 4 лет

Отделение себя от взрослого - характерная черта кризиса 3 лет.

Эмоциональное развитие ребёнка этого возраста характеризуется проявлениями таких чувств и эмоций, как любовь к близким, привязанность к воспитателю, доброжелательное отношение к окружающим, сверстникам.

Поведение ребёнка произвольно, действия и поступки ситуативны.

Дети 3-4 лет усваивают некоторые нормы и правила поведения, связанные с определёнными разрешениями и запретами, могут увидеть несоответствие поведения другого ребёнка нормам и правилам поведения.

В 3 года ребёнок начинает осваивать гендерные роли и гендерный репертуар: девочка-женщина, мальчик-мужчина.

У нормально развивающегося трёхлетнего человека есть все возможности овладения навыками самообслуживания.

В этот период высока потребность ребёнка в движении (его двигательная активность составляет не менее половины времени бодрствования).

Накапливается определённый запас представлений о разнообразных свойствах предметов, явлениях окружающей действительности и о себе самом.

В 3 года складываются некоторые пространственные представления.

Представления ребёнка четвёртого года жизни о явлениях окружающей действительности обусловлены, с одной стороны, психологическими особенностями возраста, с другой - его непосредственным опытом.

Внимание детей четвёртого года жизни произвольно.

Память детей 3 лет непосредственна, произвольна и имеет яркую эмоциональную окраску.

Мышление трёхлетнего ребёнка является наглядно-действенным.

В 3 года воображение только начинает развиваться, и прежде всего это происходит в игре.

В младшем дошкольном возрасте ярко выражено стремление к деятельности.

В 3-4 года ребёнок начинает чаще и охотнее вступать в общение со сверстниками ради участия в общей игре или продуктивной деятельности.

Главным средством общения со взрослыми и сверстниками является речь.

В 3-4 года в ситуации взаимодействия с взрослым продолжает формироваться интерес к книге и литературным персонажам.

Интерес к продуктивной деятельности неустойчив.

Музыкально-художественная деятельность детей носит непосредственный и синкретический характер.

Совершенствуется звукоразличение, слух.

От 4 до 5 лет

Дети 4-5 лет социальные нормы и правила поведения всё ещё не осознают, однако у них уже начинают складываться обобщённые представления о том, как надо (не надо) себя вести.

Поведение ребёнка 4-5 лет не столь импульсивно и непосредственно, как в 3-4 года.

В этом возрасте детьми хорошо освоен алгоритм процессов умывания, одевания, купания, приёма пищи, уборки помещения.

Появляется сосредоточенность на своём самочувствии, ребёнка начинает волновать тема собственного здоровья.

Дети 4-5 лет имеют дифференцированное представление о собственной гендерной принадлежности, аргументируют её по ряду признаков.

К 4 годам основные трудности в поведении и общении ребёнка с окружающими, которые были связаны с кризисом 3 лет (упрямство, строптивость, конфликтность и др.), постепенно уходят в прошлое.

Развивается моторика дошкольников.

В возрасте от 4 до 5 лет продолжается усвоение детьми общепринятых сенсорных эталонов, овладение способами их использования и совершенствование обследования предметов.

В среднем дошкольном возрасте связь мышления и действий сохраняется, но уже не является такой непосредственной, как раньше.

К 5 годам внимание становится всё более устойчивым, в отличие от возраста 3 лет (если ребёнок пошёл за мячом, то уже не будет отвлекаться на другие интересные предметы).

Важным показателем развития внимания является то, что к 5 годам в деятельности ребёнка появляется действие по правилу - первый необходимый элемент произвольного внимания.

Именно в этом возрасте дети начинают активно играть в игры с правилами.

В дошкольном возрасте интенсивно развивается память ребёнка.

Особенности образов воображения зависят от опыта ребёнка и уровня понимания им того, что он слышит от взрослых, видит на картинках и т.д.

В этом возрасте происходит развитие инициативности и самостоятельности ребенка в общении со взрослыми и сверстниками.

У детей наблюдается потребность в уважении взрослых, их похвале.

В процессе общения со взрослыми дети используют правила речевого этикета. Речь становится более связной и последовательной.

В возрасте 4-5 лет дети способны долго рассматривать книгу, рассказывать по картинке о её содержании.

Цепкая память позволяет ребёнку 4-5 лет многое запоминать, он легко выучивает наизусть стихи и может выразительно читать их на публике.

В среднем дошкольном возрасте активно развиваются такие компоненты детского труда, как целеполагание и контрольно-проверочные действия на базе освоенных трудовых процессов.

В музыкально-художественной и продуктивной деятельности дети эмоционально откликаются на художественные произведения, произведения музыкального и изобразительного искусства.

Важным показателем развития ребёнка-дошкольника является изобразительная деятельность. К 4 годам круг изображаемых детьми предметов довольно широк.

Конструирование начинает носить характер продуктивной деятельности.

От 5 до 6 лет

Ребёнок 5-6 лет стремится познать себя и другого человека как представителя общества (ближайшего социума), постепенно начинает осознавать связи и зависимости в социальном поведении и взаимоотношениях людей.

В этом возрасте в поведении дошкольников происходят качественные изменения - формируется возможность саморегуляции, т.е. дети начинают предъявлять к себе те требования, которые раньше предъявлялись им взрослыми.

В возрасте от 5 до 6 лет происходят изменения в представлениях ребёнка о себе.

В 5-6 лет у ребёнка формируется система первичной гендерной идентичности, поэтому после 6 лет воспитательные воздействия на формирование её отдельных сторон уже гораздо менее эффективны.

Существенные изменения происходят в этом возрасте в детской игре, а именно в игровом взаимодействии, в котором существенное место начинает занимать совместное обсуждение правил игры. Усложняется игровое пространство.

Более совершенной становится крупная моторика.

Представления об основных свойствах предметов ещё более расширяются и углубляются.

Дети хорошо усваивают названия тех дней недели и месяцев года, с которыми связаны яркие события. Внимание детей становится более устойчивым и произвольным.

Объём памяти изменяется не существенно. Улучшается её устойчивость.

В 5-6 лет ведущее значение приобретает наглядно-образное мышление, которое позволяет ребёнку решать более сложные задачи с использованием обобщённых наглядных средств (схем, чертежей и пр.) и обобщённых представлений о свойствах различных предметов и явлений.

Возраст 5-6 лет можно охарактеризовать как возраст овладения ребёнком активным (продуктивным) воображением, которое начинает приобретать самостоятельность, отделяясь от практической деятельности и предвзяв её.

На шестом году жизни ребёнка происходят важные изменения в развитии речи. Для детей этого возраста становится нормой правильное произношение звуков. Словарь активно пополняется. Дошкольники могут использовать в речи сложные случаи грамматики. Строят игровые и деловые диалоги.

Круг чтения ребёнка 5-6 лет пополняется произведениями разнообразной тематики, в том числе связанной с проблемами взаимоотношений со взрослыми, сверстниками, с историей страны.

Повышаются возможности безопасности жизнедеятельности ребенка 5-6 лет.

В старшем дошкольном возрасте активно развиваются планирование и самооценивание трудовой деятельности (при условии сформированности всех других компонентов детского труда).

В процессе восприятия художественных произведений, произведений музыкального и изобразительного искусства дети способны осуществлять выбор того (произведений, персонажей, образов), что им больше нравится, обосновывая его с помощью элементов эстетической оценки.

Происходит существенное обогащение музыкальной эрудиции детей. Совершенствуется качество музыкальной деятельности. Творческие проявления становятся более осознанными и направленными.

В продуктивной деятельности дети могут изобразить задуманное.

Конструируют по условиям, заданным взрослым, но уже готовы к самостоятельному творческому конструированию из разных материалов.

От 6 до 7 лет

В целом, ребёнок 6-7 лет осознаёт себя как личность, как самостоятельный субъект деятельности и поведения.

К 6-7 годам ребёнок уверенно владеет культурой самообслуживания.

В основе произвольной регуляции поведения лежат не только усвоенные (или заданные извне) правила и нормы.

К концу дошкольного возраста происходят существенные изменения в эмоциональной сфере. Эмоции глубоки и разнообразны. Формируются эмоциональные представления, что позволяет дошкольникам предвосхищать последствия своих действий, что влияет на эффективность произвольной регуляции поведения.

Сложнее и богаче по содержанию становится общение ребёнка со взрослым. Большую значимость для детей 6-7 лет приобретает общение между собой.

Дети владеют обобщёнными представлениями (понятиями) о своей гендерной принадлежности, устанавливают взаимосвязи между своей гендерной ролью и различными проявлениями мужских и женских свойств.

В играх дети 6-7 лет способны отражать достаточно сложные социальные события.

Продолжается дальнейшее развитие моторики ребёнка, наращивание и самостоятельное использование двигательного опыта.

В возрасте 6-7 лет происходит расширение и углубление представлений детей о форме, цвете, величине предметов.

К концу дошкольного возраста существенно увеличивается устойчивость непроизвольного внимания, что приводит к меньшей отвлекаемости детей.

В 6-7 лет у детей увеличивается объём памяти, что позволяет им непроизвольно (т. е. без специальной цели) запоминать достаточно большой объём информации.

Воображение детей данного возраста становится, с одной стороны, богаче и оригинальнее, а с другой — более логичным и последовательным.

В этом возрасте продолжается развитие наглядно-образного мышления.

Речевые умения детей позволяют полноценно общаться с разным контингентом людей (взрослыми и сверстниками, знакомыми и незнакомыми). В процессе диалога ребёнок старается исчерпывающе ответить на вопросы, сам задаёт вопросы, понятные собеседнику, соглашается свои реплики с репликами других.

К концу дошкольного детства ребёнок формируется как будущий самостоятельный читатель.

Музыкально-художественная деятельность характеризуется большой самостоятельностью в определении замысла работы, сознательным выбором средств выразительности, достаточно развитыми эмоционально-выразительными и техническими умениями.

Развитие познавательных интересов приводит к стремлению получить знания о видах и жанрах искусства (история создания музыкальных шедевров, жизнь и творчество композиторов и исполнителей).

Художественно-эстетический опыт позволяет дошкольникам понимать художественный образ, представленный в произведении, пояснять использование средств выразительности, эстетически оценивать результат музыкально-художественной деятельности.

Дети способны создавать различные постройку.

Характеристика ребенка перед поступлением в школу

Характерная черта старшего дошкольника - устойчивое положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру. Ребенок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах детской деятельности - игре, общении, конструировании, рисовании, лепке, в сфере решения элементарных социальных и бытовых задач.

Он активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх, организует их. Способен договариваться, учитывать интересы других, сдерживать свои эмоции. Ребенок проявляет доброжелательное внимание к окружающим, отзывчив к переживаниям другого человека, обладает чувством собственного достоинства, уважает достоинство других. В ходе совместной деятельности обсуждает возникающие проблемы, проработка, может поддержать разговор на интересную для него тему.

Находясь в обществе сверстников в предметно насыщенной среде, ребенок легко выбирает себе род занятий, партнеров и обнаруживает способность к порождению и воплощению разнообразных, сменяющих друг друга замыслов. Способность ребенка к фантазии, воображению особенно выпукло выступает в ролевой и режиссерской игре, которая к концу дошкольного периода характеризуется наличием оригинального замысла, гибкостью развертывания сюжетной линии сообразно условиям и обстоятельствам. Творческие способности детей также проявляются в рисовании, придумывании сказок, танцах, пении. Дети любят фантазировать вслух, играть звуками и словами. Эта способность тесно связана с развитием речи и свидетельствует о возникновении внутреннего плана действия, развитии функции воображения и становлении произвольности предметного действия.

Особым объектом освоения становятся для ребенка собственное тело и телесные движения; детские движения приобретают произвольный характер.

Волевое начало в действиях ребенка проявляется в продуктивной деятельности, где он обнаруживает способность достигать цели, стараться сделать продукт качественно, переделывать, если не получилось. Произвольность также проявляется в социальном поведении: ребенок может выполнять инструкцию педагога, следовать установленным правилам.

В дошкольном детстве получают развитие познавательные способности ребенка. Он проявляет широкую любознательность, задает вопросы, касающиеся близких и далеких предметов и явлений, интересуется причинно-следственными связями (как? почему? зачем?)» пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Любит наблюдать, экспериментировать, собирать разнообразные коллекции. Проявляет интерес к познавательной литературе, к символическим языкам, графическим схемам, пытается самостоятельно пользоваться ими.

Одновременно с развитием этих качеств повышается компетентность ребенка в разных видах деятельности и в сфере отношений. Компетентность ребенка проявляется не только в том, что он обладает знаниями, умениями, навыками, но и способен принимать на ее основе собственные решения.

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 психоречевого развития.

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

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

Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не 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 мучны, 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: нередко 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 эхоталии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

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

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

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

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

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

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

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме само-

оценка 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 что бы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с 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 потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего дошкольного возраста.

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

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 большей степени как средство ауто-стимуляции, 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 раннего возраста (от 1 года до 3 лет)

Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС (к 3 годам):

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- 8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- 9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- 10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- 11) завершает задание и убирает материал;
- 12) выполняет по подражанию до десяти движений;
- 13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- 14) нанизывает кольца на стержень;
- 15) составляет деревянный пазл из трёх частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;

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

1.2.2. 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;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;

- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает «большой - маленький», «один - много»;
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приёма пищи.

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

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

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с

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

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

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;
- 3) карты развития ребенка с РАС;
- 4) различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

ДОО самостоятельно выбирает инструменты педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в т.ч. 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.

2. 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

Единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речево-

го 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 приспособлять её к определённым конкретным условиям;

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

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

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

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

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

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

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 наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);
- формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;
- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

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

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

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

2.1.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС

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

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в

пропедевтическом периоде дошкольного образования:

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

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

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

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

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

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

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

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

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

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

2. Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребёнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жизненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он, несомненно, должен исполь-

зоваться, но во многих случаях (особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

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

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

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

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

- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;

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

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

- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;

- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

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

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

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

Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного

образования обучающихся с аутизмом.

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

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

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

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

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

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

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

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

7. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения

слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однако выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем следует перейти к обучению чтению по слогам.

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

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

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

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

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

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

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятель-

ности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, т.е. общему развитию ребенка.

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

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

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

4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст.

В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки «любой ценой» не следует, т.к. можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

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

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

но осложнен.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в»;

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

- седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю»;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

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

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С ДЕТЬМИ С РАС

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

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

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

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

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

4. Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если *педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера*, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в 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 лично-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. *Лично-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 предоставляет 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:

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

б) 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.

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 родителями (законным представителям).

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

Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в 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 сопровождения, 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 МБДОУ № 24, ходом занятий.

3. Очень важно и в МБДОУ № 24, 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 подчёркивается 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.

Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

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.

2.4. ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАС

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

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

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

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

Это примерно 3-3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в МБДОУ № 24, 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 МБДОУ № 24 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.

2.4.1.1. 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 миром в целом:

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

эмоциональное заражение);

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

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

Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);
- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный,

теплым), 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).

2.4.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

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

2.4.1.4. Формирование и развитие коммуникации

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

ности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), 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 проследить 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;

- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;

- формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;

- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;

- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-

коммуникативные игры, пение 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, профилактики 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).

2.4.1.5. 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 ра-

ботником;

- 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 ребёнком 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 ребёнка, 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 ребёнка;

- 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 ребёнка 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).

2.4.1.6. 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 индивиду-

альных 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:

а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, т.к. они могут подкреплять проблемное поведение;

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

в) 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-ауто стимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии.

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

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.

2.4.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

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

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

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;

- 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- 3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;
- 4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- 5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- 6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- 7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- 8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
- 9) учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- 10) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

Формирование предметно-практических действий: предметно-практические действия (далее - ППД) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У обучающихся группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий:

а) действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);

знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный);

б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий):

- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);

- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

- учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;

- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);

- формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из 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:

1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);

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

Подвижные игры

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

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

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

Плавание

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

Основные задачи подраздела:

- 1) создавать условия для положительного отношения к воде;
- 2) учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн;
- 3) окунаться спокойно в воду;

- 4) учить удерживаться в воде на руках педагогического работника;
- 5) формировать у обучающихся интерес к движениям в воде;
- 6) выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию;
- 7) создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке педагогического работника.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

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

2.4.1.8. 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;
- возрастом «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).

2.4.1.9. 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.

2.4.2. Помощь детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования

2.4.2.1. 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 сохранённые 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.

2.4.2.2. 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 сформи-

рованной 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.

2.4.2.3. 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.

2.4.4.4. Коррекция проблем поведения

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

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребёнок с 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 избегать 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 ко-

торой 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.

2.4.4.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы

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

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

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

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

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

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

2.4.5.6. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

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

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

2.4.5.7. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных

критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, 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.

2.4.3. Помощь детям с РАС на основном этапе дошкольного образования

2.4.3.1. 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 взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

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

2.4.4.4. 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.

2.5. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ

Комментарии

Рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих 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 РАС в МБДОУ № 24 предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования (далее - НОО).

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

В основе процесса воспитания обучающихся в ДОО должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника Организации и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления для разработчиков рабочей программы воспитания.

С учетом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок, в рабочей программе воспитания необходимо отразить взаимодействие участников образовательных отношений (далее - ОО) со всеми субъектами образовательных отношений. Только при подобном подходе возможно воспитать гражданина и патриота, раскрыть способности и таланты обучающихся, подготовить их к жизни в высокотехнологичном, конкурентном обществе.

Для того чтобы эти ценности осваивались ребёнком, они должны найти свое отражение в основных направлениях воспитательной работы МБДОУ № 24.

Ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания.

Ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания.

Ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания.

Ценности культуры и красоты лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

Реализация Примерной программы основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений.

ДОО в части, формируемой участниками образовательных отношений, дополняет приоритетные направления воспитания с учетом реализуемой основной образовательной программы, региональной и муниципальной спецификой.

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АОП ДО. Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цель и задачи воспитания

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

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

1.1.2. Общие задачи воспитания в МБДОУ № 24:

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

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

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

1.2 Направления воспитания

1.2.1. Патриотическое воспитание

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

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

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

Работа по патриотическому воспитанию предполагает: формирование «патриотизма наследника», испытывающего чувство гордости за наследие своих предков (предполагает приобщение детей к истории, культуре и традициям нашего народа: отношение к труду, семье, стране и вере); «патриотизма защитника», стремящегося сохранить это наследие (предполагает развитие у детей готовности преодолевать трудности ради своей семьи, малой родины); «патриотизма созидателя и творца», устремленного в будущее, уверенного в благополучии и процветании своей Родины (предполагает конкретные каждодневные дела, направленные, например, на поддержание чистоты и порядка, опрятности и аккуратности, а в дальнейшем - на развитие всего своего населенного пункта, района, края, Отчизны в целом).

1.2.2. Социальное воспитание

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

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

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

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

1.2.3. Познавательное воспитание

Цель познавательного воспитания - формирование ценности познания.

Ценность - познание лежит в основе познавательного воспитания.

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

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

1.2.4. Физическое и оздоровительное направление воспитания

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

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

Физическое и оздоровительное воспитание основано на идее охраны и укрепления здоровья детей, становления осознанного отношения к жизни как основоположной ценности и здоровью как совокупности физического, духовного и социального благополучия человека.

1.2.5. Трудовое воспитание

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

Ценность - труд лежит в основе трудового направления воспитания.

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

1.2.6. Этико-эстетическое воспитание

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

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

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

чистота помещения, опрятный вид детей и взрослых содействуют воспитанию художественного вкуса.

1.3. Принципы воспитания

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Целевые ориентиры воспитания

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

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

На уровне МБДОУ № 24 не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии с ФГОС ДО, т.к. «целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в т.ч. в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся».

1.4.1. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС младенческого и раннего возраста (до 3 лет)

Таблица

Портрет ребенка с РАС младенческого и раннего возраста (к 3-м годам)

| № п/п | Направление воспитания | Ценности | Показатели |
|-------|------------------------|----------|------------|
|-------|------------------------|----------|------------|

| | | | |
|---|------------------------------|--|---|
| 1 | Патриотическое | Родина, природа | Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру |
| 2 | Социальное | Человек, семья, дружба, сотрудничество | Способный понять и принять, что такое «хорошо» и «плохо». Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию «Я сам!». Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения |
| 3 | Познавательное | Знание | Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности |
| 4 | Физическое и оздоровительное | Здоровье | Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в Организации, на природе |
| 5 | Трудовое | Труд | Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности |
| 6 | Эстетическое | Культура и красота | Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности |

1.4.2. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС дошкольного возраста (до 8 лет)

Таблица
Портрет ребенка с РАС дошкольного возраста (к 8 годам)

| № п/п | Направления воспитания | Ценности | Показатели |
|-------|------------------------|-----------------|-----------------------------------|
| 1 | Патриотическое | Родина, природа | Любящий свою малую родину и имею- |

| | | | |
|----------|-------------------------------------|--|---|
| | | | щий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям |
| 2 | Социальное | Человек, семья, дружба, сотрудничество | <p>Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми.</p> <p>Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел</p> |
| 3 | Познавательное | Знания | Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в т.ч. творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества |
| 4 | Физическое и оздоровительное | Здоровье | Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в т.ч. в цифровой среде), природе |
| 5 | Трудовое | Труд | Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности |
| 6 | Этико-эстетическое | Культура и красота | Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса |

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Уклад образовательной организации

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

Уклад ДОУ - это ее необходимый фундамент, основа и инструмент воспитания.

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

Уклад МБДОУ № 24 опирается на базовые народные ценности и традиции народа, образовательного учреждения, задает культуру поведения сообществ, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дня, соблюдение оптимального двигательного режима, разумное чередование и сочетание умственных, эмоциональных и физических нагрузок в специально организованной деятельности детей, совместной со взрослыми, а также самостоятельной деятельности. Обязательно выделено время для восприятия художественной литературы, утреннего и вечернего круга.

Ключевыми элементами уклада МБДОУ № 24 значатся:

- безопасные условия организации воспитательного процесса;
- принятие действующих норм, правил поведения, этикета, нравственных ценностей во взаимодействии между детьми и педагогами, педагогами и родителями (законными представителями), между детьми, включая нормы общения участников образовательных отношений в социальных сетях;
- атмосфера эмоционального комфорта и благополучия;
- организация различных видов детской деятельности (организованной, совместной), создание условий для самореализации воспитанников в самостоятельной деятельности, конкурсном движении;
- сложившиеся традиции МБДОУ № 24, группы;
- созданная в МБДОУ № 24, группах развивающая предметно-пространственная среда, эстетика и дизайн оформления в повседневной жизни, к событийным мероприятиям;
- наличие интереса у взрослых и детей (сообщества);
- участие в творческих конкурсах, соревнованиях, фестивалях, мероприятиях, социально значимых акциях регионального, городского уровня.

Основные характеристики уклада организации

Цель и смысл деятельности МБДОУ № 24, её миссия - разностороннее развитие ребёнка в период дошкольного детства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций. Осуществление образовательной деятельности по реализации образовательных программ дошкольного образования. Миссия МБДОУ № 24 заключается в объединении усилий ДОУ и семьи для создания условий, раскрывающих индивидуальность ребёнка и способствующих формированию компетенций, которые обеспечивают ему успешность сегодня и в будущем. Предоставление возможности каждому ребёнку полноценно прожить период дошкольного детства с возможностью максимальной самореализации, сохранение и укрепление здоровья каждого ребёнка.

Принципы жизни и воспитания в ДОО

Принципы жизни и воспитания в МБДОУ № 24 соответствуют основным принципам дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО:

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);
- 3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- 5) сотрудничество МБДОУ № 24 с семьей;
- 6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- 7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- 8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- 9) учет этнокультурной ситуации развития детей;
- 10) Принцип гуманизма. Каждый ребенок имеет право на признание его в обществе как личности, как человека, являющегося высшей ценностью, уважение к его персоне, достоинству, защита его прав на свободу и развитие.
- 11) Принцип субъектности. Развитие и воспитание личности ребенка как субъекта собственной жизнедеятельности; воспитание самоуважения, привычки к заботе о себе, формирование адекватной самооценки и самосознания.
- 12) Принцип интеграции. Комплексный и системный подходы к содержанию и организации образовательного процесса. В основе систематизации содержания работы лежит идея развития базиса личностной культуры, духовное развитие детей во всех сферах и видах деятельности.
- 13) Принцип ценностного единства и совместности. Единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение.
- 14) Принцип учета возрастных особенностей. Содержание и методы воспитательной работы должны соответствовать возрастным особенностям ребенка.
- 15) Принципы индивидуального и дифференцированного подходов. Индивидуальный подход к детям с учетом возможностей, индивидуального темпа развития, интересов. Дифференцированный подход реализуется с учетом семейных, национальных традиций и т.п.
- 16) Принцип культур сообразности. Воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона.
- 17) Принцип следования нравственному примеру. Пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка, побудить его к внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни.
- 18) Принципы безопасной жизнедеятельности. Защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения.
- 19) Принцип совместной деятельности ребенка и взрослого. Значимость совместной деятельности взрослого и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения.
- 20) Принципы инклюзивного образования. Организация образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образо-

вания.

Данные принципы реализуются в укладе МБДОУ № 24, обеспечивающем дошкольникам включенность в сложный мир ценностей, традиций, социально-культурных практик. Он создает условия для жизни ребенка, решению значимых для себя и для других задачи, актуализации получаемых знаний и формируемых умений, приобретения необходимого практического опыта. С одной стороны, уклад дошкольной жизни открыт для конструктивного взаимодействия с социумом, с другой – достаточно автономен и постоянен, для того, чтобы у дошкольников была возможность выстраивания своего внутреннего мира средствами и способами, имеющимися в образовательном пространстве.

Уклад дошкольной жизни создается педагогическим коллективом детского сада при активном и согласованном участии обучающихся, семьи, региональных общественных организаций, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта.

Образ ДОО, её особенности, символика, внешний имидж

МБДОУ № 24 - это динамично развивающееся образовательное учреждение, в котором сохраняются лучшие традиции дошкольного образования, осуществляется стремление к современному и инновационному будущему. Главная особенность организации деятельности в МБДОУ № 24 на современном этапе – это повышение статуса игры, как основного вида деятельности детей дошкольного возраста; включение в процесс эффективных форм работы с детьми: ИКТ, проектной деятельности, игровых, проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей.

Символика МБДОУ – Государственный Российский флаг, флаг Республики Крым, эмблема МБДОУ, оформление групп, приемных, лестниц, холла, «Говорящие стены».

В МБДОУ № 24 функционирует 6 групп разной направленности: общеразвивающей направленности- 4 групп, компенсирующей направленности- 1 группа, комбинированной направленности -1 группа. Режим работы: пятидневная неделя с 10,5 часовым пребыванием детей в МБДОУ № 24. Выходные дни: суббота, воскресенье, праздничные дни.

Детский сад имеет территорию с игровым оборудованием, зелеными насаждениями, цветниками, имеется спортивная площадка.

Материально-техническая база на хорошем уровне, педагоги имеют высокий профессиональный уровень. Коллектив МБДОУ № 24 стабильный, способный предоставить качественное образование воспитанникам во взаимодействии с законными представителями и социумом, имеет положительные отзывы, востребован.

Родители (законные представители) воспитанников являются активными участниками образовательной деятельности, принимают участие в организации и проведении совместных мероприятий с детьми в МБДОУ № 24 (утренники, развлечения, физкультурные праздники, досуги, дни здоровья и др.), создают (принимают участие в деятельности) коллегиальных органов управления, предусмотренных уставом МБДОУ № 24.

Родители (законные представители) воспитанников имеют право обращаться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений МБДОУ № 24.

Работники МБДОУ № 24, воспитанники, родители (законные представители) детей участвуют в различного рода конкурсах и мероприятиях.

Педагогический коллектив детского сада строит свою работу по воспитанию и обучению детей в тесном контакте с семьёй. В учреждении изучается контингент родителей, социальный и образовательный статус членов семей воспитанников.

Отношения к воспитанникам, их родителям (законным представителям), сотрудникам и партнерам ДОО

Отношение к воспитанникам строятся по следующим правилам:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми,

соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия*(7);

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Взаимоотношения с родителями строятся на принципе партнерства в интересах создания максимально благоприятных условий для развития обучающихся.

Взаимоотношения с родителями строятся на принципе сотрудничества для объединения усилий семьи и ДОО в воспитании ребенка.

Ключевые правила ДОО

Правила и нормы необходимы для всех участников образовательных отношений: родителей (законных представителей), сотрудников МБДОУ и детей, посещающих МБДОУ № 24. Для взрослых участников образовательных отношений (родителей (законных представителей) и сотрудников МБДОУ № 24) нормы и правила закреплены в локальных нормативных актах:

для родителей (законных представителей) и сотрудников МБДОУ № 24:

• Договор об образовании по образовательным программам дошкольного образования;

• Положение о порядке оформления возникновения, приостановления и прекращения

• отношений между МБДОУ и родителями (законными представителями);

• Правила внутреннего распорядка воспитанников;

• Положение о комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений и т.д.

для сотрудников МБДОУ № 24:

• Алгоритм распределения обязанностей при организации режимных моментов;

• Положение о нормах профессиональной этики педагогических работников;

• Положение о комиссии по урегулированию конфликта интересов;

• Режим занятий воспитанников и т.д.

Необходимой нормой в МБДОУ № 24 является индивидуализация образования, которая осуществляется через разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов на основе анализа результатов педагогического наблюдения.

- для детей:

правила и нормы для детей должны быть им понятны и приняты ими. Поэтому важно

сформировать в группах МБДОУ № 24 детские и детско-взрослые сообщества (см. п.1.2.3 «Общности (сообщества) МБДОУ № 24»). В данном случае принципиально меняется позиция педагога, который, являясь полноправным субъектом сообщества, не может жестко задавать правила и нормы жизни в этом сообществе, прибегать к запретам и указам. Педагог должен идти по пути вовлечения детей в совместное установление норм и правил, обсужде-

ние интересов и т.д., что обеспечивает формирование у детей осознанного отношения к нормам поведения. В группах в ходе утреннего круга формируются правила, нормы, законы группы (детского сада), которые будут содержать простейшие правила, соблюдать которые должны все члены группы.

Эти правила записываются/зарисовываются и размещаются в месте, доступном для детей, чтобы дети их всегда видели и постоянно к ним обращались. Для формирования правил группы применяется также один из видов проектной деятельности – нормотворчество. Относятся друг к другу с уважением и уметь слышать потребности других.

Традиции и ритуалы, особые нормы этикета в ДОО

Традиционные мероприятия, проводимые в детском саду – это эмоциональные события, которые воспитывают у детей чувство коллективизма, дружбы, сопричастности к народным торжествам, общим делам, совместному творчеству.

Традиционные события, праздники, мероприятия представляют собой годовой цикл мероприятий, проводимых в различных формах, направленных на реализацию Программы в основной период (с 1 сентября по 31 мая), а также в период летней оздоровительной кампании (соответствует текущему графику функционирования дошкольного отделения в летний период):

- детско-родительские праздники и соревнования;
- спортивные мероприятия;
- праздник, посвященный «Дню защиты детей»;
- экскурсия в школу (готовить детей к вхождению в «мир школы», формировать психологическую готовность к школьному обучению) – старшие, подготовительные к школе группы;

- встреча с интересными людьми (способствует формированию у детей представлений о ценности, уникальности и своеобразии каждого человека, воспитанию культуры общения, обогащению знаний о профессиях людей нашего города) – 2 младшая, средняя, старшая, подготовительная группы.

- день рождения воспитанников (развивать способность к сопереживанию радостных событий, вызвать положительные эмоции, подчеркнуть значимость каждого ребенка в группе) - все возрастные группы;

- «Неделя добрых дел» (приобщение дошкольников к труду), акции «Покормите птиц зимой» (формирование ценностных отношений к окружающему у миру), «Окна Победы» (патриотическое воспитание дошкольников), аллея выпускников.

Направленность и тематика мероприятий формируется на основе следующих областей:

- государственные праздники, национальные традиции;
- тематические недели (моя семья, традиции русского народа) и т.п.
- сезонные явления в природе, животный и растительный мир, мир неживой природы;
- исторические и общественно значимые события;

Социокультурный контекст, внешняя социальная и культурная среда ДОО (учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности)

Социокультурный контекст – это социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе РПВ.

Социокультурный контекст учитывает следующие этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности.

Программа обеспечивает учет условий, в которых осуществляется воспитательная деятельность:

национально-культурные:

- поликультурное пространство взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- общечеловеческие ценности (любовь, доброта, дружба);
- национальные традиции (на основании государственных, народных и православных праздников).

Республика Крым - культурный регион, многонациональный регион, с разнообразным богатым растительным и животным миром. В процессе организации различных видов детской деятельности дети знакомятся с особенностями региона.

Программой предусмотрено ознакомление дошкольников городом Ялтой. Для каждой возрастной группы разработаны мероприятия, направленные на привитие детям чувства любви к своему городу, в котором они живут, своей малой родине на основе приобщения к природе, культуре, традициям, характерным для города Ялты.

Ведущие отрасли экономики города Ялта, в котором расположено МБДОУ № 24, обуславливают тематику и специфику ознакомления с трудом взрослых. Возможность знакомить воспитанников с профессиями их родителей, наблюдать труд сотрудников ДОО, воспитывать уважительное отношение к труду и желание в будущем трудиться на благо развития своего города.

Педагоги знакомят воспитанников с работами и успехами талантливых Ялтинцев, побуждая тем самым проявлять себя и свое творчество, гордиться Ялтой, Крымом.

Одно из ведущих направлений в развитии Красноярска – развитие спорта и воспитание у подрастающего поколения потребности в занятиях спортом. Педагоги МБДОУ № 24 уделяют особое внимание сохранению и укреплению здоровья воспитанников, привития у них потребности соблюдения основ здорового образа жизни и любви к физической культуре и спорту.

Климатические: резко континентальный климат, короткий световой день, длительная и морозная зима с низкими температурами, нестабильные погодные условия в межсезонные периоды. В связи с тем, что в холодное время года дети не могут осуществлять прогулки с учётом требований санитарных правил, программа предусматривает включение в двигательный режим (вовремя, отведённое для прогулок) спортивных, хороводных, подвижных игр. В целом образовательный процесс составляет в соответствии с двумя периодами: холодный период: (сентябрь – май) и тёплый период (июнь – август).

При организации процесса воспитания педагогами МБДОУ применяются современные образовательные технологии, направленные на организацию в МБДОУ пространства детской реализации.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства МБДОУ № 24. Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Рабочей программы воспитания.

Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов Рабочей программы воспитания.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации.

В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Рабочей программе воспитания.

На сегодняшний день социальное партнёрство является неотъемлемой частью воспитания и образования МБДОУ № 24. МБДОУ № 24 сотрудничает с Ялтинской местной организации Всероссийского общества слепых, Ялтинской специальной коррекционной школой, Киномедиацентром.

В рамках социокультурного контекста повышается в воспитании роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений.

2.2. Воспитывающая среда образовательной организации

Воспитывающая среда МБДОУ № 24 – это пространство, в рамках которого происходит процесс воспитания.

Состав воспитывающей среда МБДОУ № 24

Воспитывающая среда включает совокупность различных условий, предполагающих возможность встречи и взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к традиционным ценностям российского общества.

Воспитывающая среда МБДОУ № 24 направлена на создание следующих групп условий:

- условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям, себе;
- условия для обретения ребёнком первичного опыта деятельности и поступка в соответствии с традиционными ценностями российского общества;
- условия для становления самостоятельности, инициативности и творческого взаимодействия в разных детско-взрослых и детско-детских общностях, включая разновозрастное детское сообщество.

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

Воспитывающая среда определяется, с одной стороны, целями и задачами воспитания, с другой – культурными ценностями, образцами и практиками.

Воспитывающая среда ДОУ строится по трём линиям:

- «от взрослого», который создаёт предметно-пространственную развивающую образовательную среду, насыщая её ценностями и смыслами;
- «от совместности ребёнка и взрослого»: воспитывающая среда, направленная на взаимодействие ребёнка и взрослого, раскрывающего смыслы и ценности воспитания;
- «от ребёнка»: воспитывающая среда, в которой ребёнок самостоятельно живёт, творит и получает опыт позитивных достижений, осваивая ценности и смыслы, заложенные взрослым.

ППРОС выполняет образовательную и воспитывающую функцию. Она создаётся и обновляется в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования, учитывает современные подходы к развитию детей раннего и дошкольного возраста.

За время своего функционирования ДОУ сложились его особенности, связанные с региональной и муниципальной спецификой.

Воспитательный процесс осуществляется с учётом возраста детей и организуется в ППРОС, которую создали работники учреждения. Все помещения, посещаемые детьми (групповые, музыкальный и спортивный залы, учебные кабинеты, рекреации), игровые и спортивные площадки на территории ДОУ имеют воспитательную направленность и представляют собой совокупность природных, предметных, социальных условий и пространство собственного «Я» ребёнка.

ППРОС постоянно обогащается не только за счёт количественного накопления, но и путём улучшения качественных параметров: эстетичности, гигиеничности, комфортности, функциональной надёжности и безопасности, открытости изменениям и динамичности, соответствия возрастным, гендерным особенностям детей и детям с ОВЗ.

Педагогическим коллективом ДОУ созданы условия для свободного ориентирования детей в сформированной ППРОС и свободного доступа ко всем её составляющим, а также для самостоятельной деятельности и манипулирования в созданной среде, придерживаясь норм и правил пребывания в различных помещениях и пользования материалами и оборудованием.

Воспитывающее влияние на детей осуществляется посредством следующих форм, таких как:

- оформление интерьера помещений (группы оформлены в соответствии с их названием, в коридорах размещены стенды «Наша Родина - Россия», «Красная книга республики Крым», лестничные пролёты оформлены выставками «Музей народной куклы», «Народы Крыма», «Территория творчества». В музыкальном зале периодически меняется оформление в зависимости от предстоящего праздника и т.д.); по безопасности жизнедеятельности, фо-

томонтажи и др.);

- создание новых центров (уголок по правилам дорожного движения);

- обновление игрового и спортивного оборудования на площадках групп и спортивных площадках;

- регулярная организация и проведение конкурсов (в соответствии с годовым планом работы ДОУ) по улучшению ППРОС возрастных групп.

В ДОУ 6 групповых помещений, музыкальный, кабинет учителя-логопеда и педагога-психолога, сенсорная комната. Группы, залы, учебные кабинеты, рекреации оформляются ярко и содержательно.

Содержание и наполнение ППРОС в каждой группе соответствует названию возрастным особенностям детей и основным целям пребывания детей раннего и дошкольного возраста в детском саду.

В группах представлены учебная и игровая зоны, места для организации самостоятельной деятельности детей.

В игровой зоне оформлены игровые центры и уголки, содержание которых соответствует образовательным областям – социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому и физическому развитию. Это центр сюжетных игр, детская лаборатория, литературная гостиная, уголок уединения, театральные уголки, спортивный уголок, уголок природы, патриотический уголок, уголок развивающих игр, центр игр с песком и водой и др. В каждом центре помещены обозначения образовательных областей. Центры и уголки мобильны и трансформируемы.

В каждой группе есть магнитная доска, которая используется как на занятиях, так и для самостоятельной деятельности детей. На доске размещается материал по лексической теме недели, а также материал для повторения.

Оборудование спален позволяет разместить в них уголки и центры для организации игр детей.

В каждой группе, кабинете и залах оформлены паспорта, которые размещены на официальном сайте ДОУ.

Территория ДОУ также представляет собой компонент ППРОС. На территории ДОУ растёт много деревьев, кустов и цветов, за которыми наблюдают и ухаживают педагоги и воспитанники.

На территории ДОУ находятся 6 игровых площадок для каждой возрастной группы, спортивная площадка, бассейн.

На площадках проводятся утренние гимнастики, праздники и развлечения.

ППРОС ДОУ ещё требует усовершенствования и дополнения, над чем и работают сотрудники ДОУ.

2.3. Общности образовательной организации

Общность - это системой связей и отношений между людьми, основанной на разделяемых всеми её участниками ценностных основаниях, определяющих цели совместной деятельности.

В МБДОУ № 24 существуют следующие общности:

педагог - дети,

родители (законные представители) - ребёнок (дети),

педагог - родители (законные представители).

Ценности и цели общностей МБДОУ № 24

Ценности и цели профессиональной общности

Профессиональная общность - это устойчивая система связей и отношений между педагогическими работниками, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО.

Участники профессиональной общности разделяют те ценности, которые заложены в основу Программы.

Основой эффективности профессиональной общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

К профессиональным общностям в МБДОУ:

- творческая группа;
- психолого-педагогический консилиум

Педагогические работники и другие сотрудники ДОО ориентированы на то, чтобы:

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

Ценности и цели профессионально-родительской общности

Профессионально-родительская общность включает сотрудников МБДОУ № 24 и всех взрослых членов семей воспитанников, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания детей, но и уважение друг к другу.

Основная задача профессионально-родительской общности - объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в МБДОУ № 24, поскольку зачастую поведение ребенка дома и в ДОО сильно различается.

Совместное обсуждение воспитывающими взрослыми особенностей ребенка будет способствовать созданию условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

Ценности и цели детско-взрослой общности

Детско-взрослая общность характеризуется содействием друг другу, сотворчеством и сопереживанием, взаимопониманием и взаимным уважением, отношением к ребенку как к полноправному человеку, наличием общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.

Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников.

В каждом возрасте и каждом случае она обладает своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

Особенности организации всех общностей и их роль в процессе воспитания детей

Достижение общей цели воспитания - личностное развитие каждого ребёнка с учётом его индивидуальности и создание условий для позитивной социализации детей на основе традиционных ценностей российского общества - возможно только при условии эффективной деятельности всех общностей.

Особенности организации всех общностей определяются системой взаимосвязей их участников.

В центре воспитательного процесса находится ребенок, который по мере взросления занимает субъектную позицию.

Деятельность профессиональной общности обеспечивает создание необходимых психолого-педагогических условий реализации программы воспитания.

Деятельность профессионально-родительской общности способствует формированию единого подхода к воспитанию детей в семье и МБДОУ № 24.

Особенности обеспечения возможности разновозрастного взаимодействия детей

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

В процессе воспитания у детей формируются и развиваются навыки и привычки поведения, качества, определяющие характер взаимоотношений ребенка с другими людьми и его успешность в том или ином сообществе.

Педагогическое воздействие направляется на придание детским взаимоотношениям духа доброжелательности, развития у детей стремления и умения помогать как старшим, так и друг другу, оказывать сопротивление плохим поступкам, общими усилиями достигать поставленной цели.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В МБДОУ № 24 обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми.

Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям.

Отношения с младшими – это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

Организация жизнедеятельности детей дошкольного возраста в разновозрастной группе обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования.

Социокультурный контекст.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Рабочей программы воспитания.

Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов Рабочей программы воспитания.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации.

В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Рабочей программе воспитания.

МБДОУ № 24 заключены договора с Ялтинской местной организацией Всероссийского общества слепых.

Предметом Договора является установление основ сотрудничества и взаимодействия Сторон по следующим направлениям:

- развитие инклюзивного образования, обеспечение доступности дошкольного образования детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;
- формирование, поддержка и развитие массового молодежного волонтерского движения по отношению к инвалидам и привитию уважительного отношения к старшим поколениям;
- проведение совместных конференций, семинаров, круглых столов, представляющих взаимный интерес;
- содействие устройству в школу детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;

- совершенствование профориентационной деятельности по вопросам получения профессионального образования и профессионального обучения инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья;

- развитие конкурсного движения профессионального мастерства для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

А так же с Крымским республиканским центром психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. С целью взаимодействия для решения следующих задач:

- повышение качества оказания образовательных услуг, осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической, социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;

- отработка моделей взаимодействия организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

- обеспечение оптимальной концентрации и целевого использования современных образовательных ресурсов;

- повышение профессиональной компетентности руководителей и педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, обеспечение им свободного доступа к получению профессиональной информации, связанной с современными технологиями обучения и воспитания детей;

- совершенствование аналитической деятельности в части выявления и прогноза потребностей детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации в образовательных услугах;

- реализация совместной деятельности с целью оказания помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность, родителям (законным представителям) детей по вопросам обучения, развития и воспитания.

2.4. Задачи воспитания в образовательных областях

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

*Таблица.
Соотношение образовательных областей
и направлений воспитания*

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

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

Это предполагает решение задач нескольких направлений воспитания:

- воспитание любви к своей семье, своему населенному пункту, родному краю, своей стране;

- воспитание уважительного отношения к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;

- воспитание ценностного отношения к культурному наследию своего народа, к нравственным и культурным традициям России;

- содействие становлению целостной картины мира, основанной на представлениях о добре и зле, прекрасном и безобразном, правдивом и ложном;
- воспитание социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбия, сотрудничества, умения соблюдать правила, активной личностной позиции.
- создание условий для возникновения у ребёнка нравственного, социально значимого поступка, приобретения ребёнком опыта милосердия и заботы;
- поддержка трудового усилия, привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи;
- формирование способности бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей.

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

Это предполагает:

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

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

Это предполагает:

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

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

Это предполагает:

- воспитание эстетических чувств (удивления, радости, восхищения, любви) к различным объектам и явлениям окружающего мира (природного, бытового, социокультурного), к произведениям разных видов, жанров и стилей искусства (в соответствии с возрастными особенностями);
- приобщение к традициям и великому культурному наследию русского народа, шедеврам мировой художественной культуры с целью раскрытия ценностей «Красота», «Природа», «Культура»;
- становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего мира и внутреннего мира ребёнка;
- формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми;
- создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребёнка с учётом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими людьми (детьми и взрослыми).

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

Это предполагает:

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

2.5. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

2.5.1. Патриотическое воспитание

Ценности: Родина, природа.

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

Задачи:

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

Содержание деятельности

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

Ее содержание определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

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

Виды и формы деятельности:

- ознакомление детей с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;
- организация коллективных творческих проектов, направленных на приобщение детей к российским общенациональным традициям;
- организация экскурсий, походов, смотров, соревнований, праздников, викторин, выставок и пр.;
- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека;

2.5.2. Социальное воспитание

Ценности: семья, дружба, человек и сотрудничество.

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

Задачи:

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

Содержание деятельности:

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

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

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

Формы и виды деятельности:

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

2.5.3. Познавательное воспитание

Ценность: знания.

Цель познавательного воспитания: формирование ценности познания.

Задачи:

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

Содержание деятельности

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

Виды и формы деятельности:

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

- организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности детей совместно со взрослыми;
- организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования;

2.5.4. Физическое и оздоровительное воспитание

Ценность: здоровье.

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

Задачи по формированию здорового образа жизни:

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

Направления деятельности воспитателя:

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

Задачи формирования у культурно-гигиенических навыков:

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

Направления деятельности воспитателя

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

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

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

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

2.5.5. Трудовое воспитание

Ценность: труд.

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

Задачи:

- ознакомление с доступными детям с РАС видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду;
- познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной

среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей;

- формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей с ЗПР, воспитание у них навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования;

- формирование у детей с РАС привычки трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

Содержание деятельности

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

Формы и виды деятельности:

- демонстрация и объяснение детям с РАС необходимости постоянного труда в повседневной жизни;

- воспитание у детей с РАС бережливости (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, педагогов, сверстников);

- предоставление детям с РАС самостоятельности в выполнении работы, воспитание ответственности за собственные действия;

- воспитание у детей с РАС стремления к полезной деятельности, демонстрация собственного трудолюбия и занятости;

- формирование общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям;

- приобретение материалов, оборудования, электронных образовательных ресурсов (в т.ч. развивающих компьютерных игр) и средств воспитания детей с РАС дошкольного возраста;

- организация экскурсий для знакомства с различными профессиями;

- проведение конкурсов, выставок на тему труда;

- подготовка и реализации проектов;

- задействование потенциала режимных моментов в трудовом воспитании детей;

2.5.6. Этико-эстетическое воспитание

Ценности: культура и красота.

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

Задачи:

- формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

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

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

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

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

- формирование у детей эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Содержание деятельности

Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка.

Культура поведения в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к законам человеческого общества. Культура отношений является де-

лом не столько личным, сколько общественным. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребенком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений.

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

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

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

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

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

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

Виды и формы деятельности:

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

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

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

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

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

- воспитание культуры поведения.

2.6. Формы совместной деятельности в МБДОУ № 24

2.6.1. Деятельности и культурные практики в МБДОУ № 24

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

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

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

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

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

2.6.2. Работа с родителями (законными представителями)

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

Виды и формы деятельности по организации сотрудничества педагогов и родителей (законных представителей):

В совместной работе с родителями (законными представителями) изменен фор-

мат взаимодействия родителей и воспитателей, специалистов: родители из требовательных «заказчиков образовательной услуги» становятся союзниками, партнерами и помощниками воспитателей, полноправными участниками воспитательного процесса.

В общении с родителями активно используются дистанционные образовательные технологии.

Информационная оперативность и доступность общения обеспечивается в режиме общения групп, созданных в социальных сетях, электронной перепиской через почту детского сада.

Для детского сада важно интегрировать семейное и общественное дошкольное воспитание, сохранить приоритет семейного воспитания, активнее привлекать семьи к участию в учебно-воспитательном процессе. С этой целью проводятся родительские собрания, консультации, беседы и дискуссии, круглые столы, викторины, недели открытых дверей, просмотры родителями отдельных форм работы с детьми, онлайн мастер-классы. Педагоги применяют средства наглядной пропаганды (информационные бюллетени, родительские уголки, тематические стенды, фотовыставки и др.), используют интерактивные курсы сопровождения образовательной программы, публикуют информацию в групповых блогах и на сайте МБДОУ № 24, привлекают родителей к участию в проведении праздников, развлечений, экскурсий, групповых дискуссий, мастер-классов. Экскурсии, целевые прогулки, походы (совместно с родителями) помогают дошкольнику расширить свой кругозор, получить новые знания об окружающей его социальной, культурной, природной среде, научиться уважительно и бережно относиться к ней, приобрести важный опыт социально одобряемого поведения в различных внесадовых ситуациях. В рамках взаимодействия с семьей в МБДОУ № 24, одной из эффективных форм поддержки являются консультационные встречи со специалистами. В ходе встреч обсуждаются вопросы, касающиеся различных сторон воспитания и развития детей. Периодичность встреч и тематика определяется запросом родителей. Для получения дополнительной информации о характере и причинах возникновения той или иной проблемы, возможных путях и способах ее решения проводятся микроисследования в сообществе детей и родителей (экспресс-методики, анкеты, тесты, опросники).

Групповые формы работы:

- — Родительский комитет, участвующий в решении вопросов воспитания и социализации детей.
- — Родительские собрания, посвященные обсуждению актуальных и острых проблем воспитания детей дошкольного возраста.
- — Взаимодействие в социальных сетях: родительские форумы на интернет-сайте ДОУ, посвященные обсуждению интересующих родителей вопросов воспитания; виртуальные консультации психологов и педагогов.

Индивидуальные формы работы:

- Работа специалистов по запросу родителей для решения проблемных ситуаций, связанных с воспитанием ребенка дошкольного возраста.
 - Участие родителей в педагогических консилиумах, собираемых в случае возникновения острых проблем, связанных с воспитанием ребенка.
 - Участие родителей (законных представителей) и других членов семьи дошкольника в реализации проектов и мероприятий воспитательной направленности.
 - Индивидуальное консультирование родителей (законных представителей) с целью координации воспитательных усилий педагогического коллектива и семьи.
- Основная задача педагога - создание условий для ситуативно-делового, личностно-ориентированного общения с родителями на основе общего дела.
 - Методы:
 - - опрос,
 - - анкетирование,

- - интервьюирование,
- - наблюдение,
- - изучение медицинских карт.
- Основная задача родителя - решение конкретных задач, которые связаны со здоровьем детей и их развитием.
- Формы взаимодействия:
 - - практические занятия (взрослый-взрослый, взрослый – ребенок, ребенок – ребенок),
 - - игровые тренинги,
 - - семинары – практикумы
 - -мастер-классы.
- Методы:
 - - проигрывание моделированных ситуаций,
 - - взаимодействие,
 - - сотрудничество.
- Основная задача - количественный и качественный анализ эффективности мероприятий, которой проводится педагогами дошкольного учреждения.
- Формы взаимодействия:
 - - родительские собрания
 - - родительская конференция
- Методы:
 - - повторная диагностика, опрос, наблюдения,
 - - книги отзывов,
 - - оценочные листы,
 - - самоанализ педагогов, учет активности родителей и т.п.
- Методы рефлексии воспитательных приемов:
 - Использование структурно-функциональной модели взаимодействия МБДОУ № 24 и семьи по вопросам развития ребенка позволяет наиболее эффективно использовать нетрадиционные формы социального партнерства МБДОУ № 24..
- Виды и формы деятельности:
 - деятельность Родительского комитета и Попечительского совета, участвующих в управлении образовательной организацией и в решении вопросов воспитания и социализации их детей;
 - проведение родительских конференций, собраний, круглых столов для родителей по вопросам воспитания;
 - семейные клубы, предоставляющие родителям, педагогам и детям площадку для совместного проведения досуга и общения;
 - родительские гостиные, на которых обсуждаются вопросы возрастных особенностей детей, формы и способы доверительного взаимодействия родителей с детьми, проводятся мастер-классы, семинары, круглые столы с приглашением специалистов;
 - родительские дни, во время которых родители могут посещать занятия для получения представления об образовательном процессе в МБДОУ № 24;
 - размещение на официальном сайте МБДОУ № 24 информации для родителей по вопросам воспитания;
 - проведение консультаций специалистов для родителей по вопросам воспитания;
 - привлечение родителей к участию в проектах (вместе с детьми), конкурсах, соревнованиях, спектаклях, праздниках и др.;
 - семейный всеобуч, на котором родители могли бы получать ценные рекомендации и советы от профессиональных психологов, врачей, социальных работников и обмениваться собственным творческим опытом и находками в деле воспитания детей;
 - родительские форумы при интернет-сайте МБДОУ № 24, на которых обсуждаются интересующие родителей вопросы, а также осуществляются виртуальные консультации психологов и педагогов;

- привлечение родителей к оценочным процедурам по вопросам воспитания;

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) обучающихся дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения МБДОУ № 24.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада МБДОУ № 24 в котором строится воспитательная работа.

2.6.3. События образовательной организации

Событие предполагает взаимодействие ребёнка и взрослого, в котором активность взрослого приводит к приобретению ребёнком собственного опыта переживания той или иной ценности.

Событийным может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и прочее.

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества.

Это помогает каждому педагогу спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребёнком.

События МБДОУ № 24 включают:

- проекты воспитательной направленности;
- праздники;
- общие дела;
- ритмы жизни (утренний и вечерний круг, прогулка);
- режимные моменты (прием пищи, подготовка ко сну и прочее);
- свободную игру;
- свободную деятельность детей;
- другое.

2.6.4. Совместная деятельность в образовательных ситуациях

Совместная деятельность в образовательных ситуациях является ведущей формой организации совместной деятельности взрослого и ребёнка по освоению АОО ДО, в рамках которой возможно решение конкретных задач воспитания.

Воспитание в образовательной деятельности осуществляется в течение всего времени пребывания ребёнка в ДОО.

Основными видами организации совместной деятельности в образовательных ситуациях в ДОО можно отнести:

- ситуативная беседа, рассказ, советы, вопросы;
- социальное моделирование, воспитывающая (проблемная) ситуация, составление рассказов из личного опыта;
- чтение художественной литературы с последующим обсуждением и выводами, сочинение рассказов, историй, сказок, заучивание и чтение стихов наизусть;
- разучивание и исполнение песен, театрализация, драматизация, этюды-инсценировки;
- рассматривание и обсуждение картин и книжных иллюстраций, просмотр видеороликов, презентаций, мультфильмов;
- организация выставок (книг, репродукций картин, тематических или авторских, детских поделок и тому подобное),
- экскурсии (в музей, в общеобразовательную организацию и тому подобное), посещение спектаклей, выставок;
- игровые методы (игровая роль, игровая ситуация, игровое действие и другие);
- демонстрация собственной нравственной позиции педагогом, личный пример педагога, приучение к вежливому общению, поощрение (одобрение, тактильный контакт, похвала, поощряющий взгляд)

2.7. Организация предметно-пространственной среды

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

Предметно-пространственная среда содержит следующие компоненты, способствующие повышению ее воспитательного потенциала:

- знаки и символы государства, региона, населенного пункта и ДОО;
- компоненты среды, отражающие региональные, этнографические и другие особенности социокультурных условий, в которых находится ДОО;
- компоненты среды, отражающие экологичность, природосообразность и безопасность;
- компоненты среды, обеспечивающие детям возможность общения, игры и совместной деятельности;
- компоненты среды, отражающие ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывающие красоту знаний, необходимость научного познания, формирующие научную картину мира;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность посильного труда, а также отражающие ценности труда в жизни человека и государства;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможности для укрепления здоровья, раскрывающие смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта;
- компоненты среды, предоставляющие ребёнку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями традиций многонационального русского народа;

Развитие ППС ДОО - управляемый процесс, направленный на то, чтобы среда была гармоничной и эстетически привлекательной.

При выборе материалов и игрушек для ППС приоритет отводится продукции отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста и имеют документы, подтверждающие соответствие требованиям безопасности.

| Наименование | Основные требования |
|---|---|
| Группа | Групповые помещения оснащены детской мебелью, игрушками и пособиями отвечающей гигиеническим и возрастным особенностям воспитанников. Подбор оборудования осуществляется исходя из того, что при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования основной формой работы с детьми и ведущей деятельностью для них является игра; |
| Участок детского сада | Участки для прогулок, прогулочные веранды, спортивный участок, ограждение. Материалы и оборудование для двигательной активности включают оборудование для ходьбы, бега и равновесия; для прыжков; для катания, бросания и ловли; для ползания и лазания; для общеразвивающих упражнений; |
| Спортивный/музыкальный зал Кабинеты специалистов (учитель-логопед, педагог-психолог) | Требования к оснащению и оборудованию кабинетов (учителя-логопеда, педагога-психолога, медицинского, методического) и залов (музыкально-физкультурного) включают соответствие принципу необходимости и достаточности для организации коррекционной работы, медицинского обслуживания детей, методического оснащения воспитательно- |

| | |
|---------------------|---|
| | образовательного процесса, а также обеспечение разнообразной двигательной активности и музыкальной деятельности детей дошкольного возраста; |
| Музей народов Крыма | Выставочные тематические композиции декоративно-прикладного искусства, макеты, предметы быта, литература, муляжи русского, украинского, крымско-татарского народов. |
| ТСО, ИКТ | Требования к техническим средствам обучения в сфере дошкольного образования включают общие требования безопасности, потенциал наглядного сопровождения воспитательно-образовательного процесса, возможность использования современных информационно-коммуникационных технологий в воспитательно-образовательном процессе. |

2.8. Социальное партнерство

Реализация воспитательного потенциала социального партнерства предусматривает:

- участие представителей организаций-партнеров в проведении отдельных мероприятий (дни открытых дверей, государственные и региональные, праздники, торжественные мероприятия и тому подобное);
- участие представителей организаций-партнеров в проведении занятий в рамках дополнительного образования;
- проведение на базе организаций-партнеров различных мероприятий, событий и акций воспитательной направленности;
- реализация различных проектов воспитательной направленности, совместно разрабатываемых детьми, родителями (законными представителями) и педагогами с организациями-партнерами.

| Социальный партнер | Краткое описание проектов, обогащающих воспитательное пространство | Точки взаимодействия |
|---|---|---|
| Департамент образования и молодежной политики администрации города Ялта | Осуществление методического сопровождения ДОУ, координация деятельности. | Методические мероприятия на муниципальном уровне Муниципальные и региональные конкурсы. |
| МБОУ ДОД «Экологобиологический центр» | Участие в мероприятиях способствует развитию экологического сознания, формированию основ экологической культуры детей дошкольного возраста. | Конкурсы Муниципальные мероприятия Олимпиада по экологии Экскурсии |
| КРИППО г.Симферополь | Повышение квалификации педагогов ДОУ. | КПК сотрудников МБДОУ Конкурсы |
| ЯТПМПК г.Ялта ЦПМПК г.Симферополь | Проведение диагностики и консультирования детей и родителей, методическое сопровождение психологов и учителей - логопедов | Диагностика речевого и психического развития детей, выдача заключений. |
| МБОУ ЯСШ №11 | Обеспечение преемственности целей, | Посещение уроков и занятий, родительские со- |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования</p> | <p>брана, экскурсии, Дни открытых дверей совместные праздники, посещение школьных выставок.</p> |
| <p>Детская поликлиника Государственного бюджетного учреждения здравоохранения Республики Крым</p> | <p>Создание единого образовательно-оздоровительного пространства ДООУ с медицинскими учреждениями</p> | <p>Профилактические медицинские осмотры</p> |
| <p>Отдел надзорной деятельности по г. Ялта УНД и ПР ГУ МЧС России по Республике Крым</p> | <p>Инструктивно- методическая консультация с педагогическими работниками по правилам пожарной безопасности. Проведение тематической непосредственно образовательной деятельности, бесед, развлечений по правилам пожарной безопасности с детьми</p> | <p>Инструктажи Конкурсы Муниципальные мероприятия</p> |
| <p>ОГИБДД ОМВД России по г. Ялта</p> | <p>Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма.</p> | <p>Инструктажи Конкурсы Муниципальные мероприятия</p> |

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Кадровое обеспечение рабочей программы воспитания

Условием качественной реализации Рабочей программы воспитания является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в МБДОУ № 24 или группе.

Педагогические работники, реализующие Программу, обладают основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей:

- обеспечение эмоционального благополучия;
- поддержка индивидуальности и инициативы;
- построение вариативного развивающего образования;
- взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка.

В целях эффективной реализации Рабочей программы воспитания созданы условия:

- Для профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;
- Для консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей;
- Для организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы.

| Наименование должности | Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса |
|-------------------------------|---|
| Заведующий ДОО | - управляет воспитательной деятельностью на уровне ДООУ; - создает условия, позволяющие педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность; - проводит анализ итогов воспитательной деятельности в ДООУ за учебный год; планирует воспитательную деятельность в ДООУ на учебный год, включая календарный план воспитательной работы на учебный год; – регулирование воспитательной деятельности в ДООУ; - контроль за исполнением управленческих решений по воспитательной деятельности в ДООУ (в том числе осуществляется через мониторинг качества организации воспитательной деятельности в ДООУ). |
| Старший воспитатель | - формирование мотивации педагогов к участию в разработке и реализации разнообразных образовательных и социально значимых проектов; - информирование о наличии возможностей для участия педагогов в воспитательной деятельности; - наполнение сайта ДООУ информацией о воспитательной деятельности; - организация повышения психолого-педагогической квалификации воспитателей; - организационно-координационная работа при проведении общесадовых воспитательных мероприятий; - участие обучающихся в районных и городских конкурсах и т.д.; - организационно-методическое сопровождение воспитательной деятельности педагогических инициатив; |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - создание необходимой для осуществления воспитательной деятельности инфраструктуры; - развитие сотрудничества с социальными партнерами; - стимулирование активной воспитательной деятельности педагогов; — формирование мотивации педагогов к участию в разработке и реализации разнообразных образовательных и социально значимых проектов; — информирование о наличии возможностей для участия педагогов в воспитательной деятельности; — наполнение сайта ДОО информацией о воспитательной деятельности; — организация повышения психолого-педагогической квалификации воспитателей; — организационно-координационная работа при проведении общесадовых воспитательных мероприятий; — участие обучающихся в районных и городских, конкурсах и т.д.; — организационно-методическое сопровождение воспитательной деятельности педагогических инициатив; — создание необходимой для осуществления воспитательной деятельности инфраструктуры; — развитие сотрудничества с социальными партнерами; — стимулирование активной воспитательной деятельности педагогов |
| Педагог-психолог | <ul style="list-style-type: none"> -- оказание психолого-педагогической помощи; - осуществление социологических исследований обучающихся; - организация и проведение различных видов воспитательной работы; <ul style="list-style-type: none"> – подготовка предложений по поощрению обучающихся и педагогов за активное участие в воспитательном процессе. |
| Воспитатель Музыкальный руководитель Учитель-логопед | <ul style="list-style-type: none"> -- обеспечивает занятие обучающихся творчеством, медиа, физической культурой; - формирование у обучающихся активной гражданской позиции, сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, сохранение традиций ДОО; <ul style="list-style-type: none"> – организация работы по формированию общей культуры будущего школьника; - внедрение здорового образа жизни; – внедрение в практику воспитательной деятельности научных достижений, новых технологий образовательного процесса; – организация участия обучающихся в мероприятиях, проводимых районными, городскими и другими структурами в рамках воспитательной деятельности; |

| | |
|----------------------|--|
| Помощник воспитателя | -- совместно с воспитателем обеспечивает занятие обучающихся творчеством, трудовой деятельностью; - участвует в организации работы по формированию общей культуры будущего школьника; |
|----------------------|--|

3.2. Нормативно-методическое обеспечение рабочей программы воспитания

Нормативное обеспечение программы

Содержание нормативно-правового обеспечения как вида ресурсного обеспечения реализации рабочей программы воспитания в МБДОУ № 24 включает:

– Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

Основные локальные акты:

– Образовательная программа МБДОУ № 24
– Годовой план учебно-воспитательной работы на учебный год
– рабочая программа воспитания ДОУ №;
— должностные инструкции педагогов, отвечающих за воспитательный процесс в ДОУ №24;

— правила внутреннего распорядка обучающихся в ДОУ №24;

– АОП для детей с ОВЗ;

- Рабочая программа педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя;

- Адаптированная основная образовательная программа для детей с амблиопией и косоглазием;

- Адаптированная основная образовательная программа для слабовидящих детей;

Документы, регламентирующие воспитательную деятельность в ДОУ (штатное расписание, обеспечивающее кадровый состав, реализующий воспитательную деятельность в ДОУ).

Подробное описание приведено на сайте МБДОУ № 24 <https://dyz24rk.tvoyasadik.ru/> в разделе «Документы», «Образование».

Методическое обеспечение программы

1. Воспитателю о воспитании детей 5-7 лет в детском саду и семье. Практическое руководство по реализации Программы воспитания. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2022. - 16 с.

1.1. Моделирование воспитательной работы (сентябрь-май).

Материалы представлены в открытом доступе в электронной форме на платформе институтвоспитания.рф

2. Конституция РФ (ред. от 04.07.2020), ст.67, п.4

· Конвенция о правах ребёнка

· Федеральный Закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

· Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся

· «Примерная программа воспитания» (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию Министерства просвещения России (протокол от 2 июня 2020 года № 2/20)

· Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден приказом Министерства образования и науки России от 17 октября 2013г. № 1155

· Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025, утвер-

ждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р

3. <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/programmy-vospitaniya-doshkolnykh-obrazovatelnykh-organizatsiy/>

Учебно-методическое сопровождение программы:

1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

- Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой, Издание шестое (дополненное), МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.
- Региональная парциальная программа по гражданско- патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский венок», под авт.-сот. Л.Г.Мухоморина, Э.Ф.Кемилева, Л.М. Тригуб, Е.В.Феклистова, Симферополь, изд. «Наша школа», 2017г.
- «Познаем мир вместе» - методические рекомендации по реализации региональной программы по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму «Крымский венок» (изд. «Симферополь, 2010г.).
- «Путешествуем по Крыму вместе» - сборник конспектов занятий по ознакомлению детей дошкольного возраста с родным краем (изд. «Симферополь, 2010г.).
- Комарова Т. С., Куцакова Л. В., Павлова Л. Ю. Трудовое воспитание в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2005-2010.
- Куцакова Л. В. Конструирование и ручной труд в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2008-2010.
- Куцакова Л. В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду, — М.: Мозаика-Синтез, 2007-2010.
- Куцакова Л. В. Творим и мастерим. Ручной труд в детском саду и дома. - М.: Мозаика-Синтез, 2007.
- В.В. Петрова, Т.Д. Стульник. Нравственное воспитание в детском саду для занятий с детьми 2 - 7 лет Изд-во Мозаика - Синтез 2006г.
- Примерная адаптированная программа коррекционно- развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, автор - Н.В.Нищева (изд. Санкт-Петербург, 2014г.).
- Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Планирование и конспекты занятий. Методическое пособие для педагогов. - СПб.: «ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. - 192 с.;
- Чеха В.В. Сетевая форма реализации программ дошкольного образования. Вопросы и ответы. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016. -48с. - 2шт.;
- Современный детский сад: Универсальные целевые ориентиры дошкольного образования: Методическое пособие / Под ред. О.А. Шиян. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2021. - 248с.
- Абрамова Л.В., Слепцова И.Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Подготовительная к школе группа. 6-7 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 120с.;
- Абрамова Л.В., Слепцова И.Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Старшая группа. 5-6 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. -128с.;
- Абрамова Л.В., Слепцова И.Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Старшая группа. 4-5 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. -128с.;
- Абрамова Л.В., Слепцова И.Ф. Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Младшая группа. 3-4 года. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 120с.;
- «ФГОС Трудовое воспитание в детском саду (3-7 лет)», Куцакова Л. В., Издательств. Мозаика-Синтез
- «ФГОС Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения (3-7 лет)», Саулина Т. Ф., Издательство Мозаика- Синтез

- «ФГОС Формирование основ безопасности у дошкольников (2-7 лет)», Белая К.Ю., Издательство Мозаика-Синтез, 2015г.
- 2. Образовательная область «Познавательное развитие».
 - Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой, Издание шестое (дополненное), МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.
 - Региональная парциальная программа по гражданско- патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский веночек», под авт.-сот. Л.Г.Мухоморина, Э.Ф.Кемилева, Л.М. Тригуб, Е.В.Феклистова, Симферополь, изд. «Наша школа», 2017г.
 - Парциальная образовательная программа «Умные пальчики: конструирование в детском саду», авт. Лыкова И.А., соответствует ФГОС ДО. — Москва: ИД «Цветной мир», 2018г. (3-е издание, перераб. и доп.)
 - Примерная адаптированная программа коррекционно- развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, автор - Н.В.Нищева (изд. Санкт-Петербург, 2014г.).
 - «Познаем мир вместе» - методические рекомендации по реализации региональной программы по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму «Крымский веночек» (изд. «Симферополь, 2010г.).
 - «Путешествуем по Крыму вместе» - сборник конспектов занятий по ознакомлению детей дошкольного возраста с родным краем (изд. «Симферополь, 2010г.).
 - Познавательно-творческое развитие дошкольников в игровой интегрированной деятельности: Методические рекомендации/ Т.В. Белова, А.В. Строганова, И.А. Чибрикова и др.- Санкт-Петербург: ООО «Развивающие игры Воскобовича», КАРО, 2017. - 144с.+4с.цв.вкл.;
 - Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений: Конспекты занятий: 6-7 лет. - 2-е изд., испр. и доп.- М.: МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2020. - 200с.;
 - Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений: Конспекты занятий: 5-6 лет. - 2-е изд., испр. и доп.- М.: МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2020. - 88с.;
 - Помораева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений: Конспекты занятий: 4-5 лет. - 2-е изд., испр. и доп.- М.: МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2020. - 72с.;
 - «ФГОС Формирование элементарных математических представлений. 3-4 года. Конспекты занятий», Помораева И. А., Позина В. А., Издательство Мозаика-Синтез, 2020г.
 - «ФГОС Ознакомление с предметным и социальным миром. 3-4 года», Дыбина О. В., Издательство Мозаика-Синтез, 2019г.
 - «ФГОС Формирование элементарных математических представлений. (3-4 года)», Помораева И. А., Позина В. А., Издательство Мозаика-Синтез
 - «ФГОС Формирование элементарных математических представлений. (4-5 лет). Средняя группа», Помораева И. А., Позина В. А., Издательство Мозаика-Синтез
 - «ФГОС Формирование элементарных математических представлений. (5-6 лет). Старшая группа», Помораева И. А., Позина В. А., Издательство Мозаика-Синтез
 - «Занятия по ознакомлению с окружающим миром во второй младшей группе детского сада», Дыбина О. В.
 - «ФГОС Ознакомление с предметным и социальным окружением. (3-4 года)», Дыбина О. В., Издательство Мозаика-Синтез
 - «ФГОС Ознакомление с предметным и социальным окружением. (4-5 лет). Средняя группа», Дыбина О. В., Издательство Мозаика-Синтез
 - Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Конспекты занятий с детьми 6-7 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 72с.;

■ Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Конспекты занятий с детьми 5-6 лет. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 56с.;

■ «ФГОС Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольников (4-7 лет)», Веракса Н. Е., Галимов О. П., Издательство Мозаика-Синтез. Морозова И.А., Пушкарева М.А. Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий для работы с детьми с ЗПР 4-5 лет. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 96с.;

«ФГОС Проектная деятельность дошкольников (5-7 лет)», Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Издательство Мозаика-Синтез

Парциальная программа С.Н. Николаевой «Юный эколог». Система работы в средней группе детского сада. - М.: Мозаика-синтез, 2017. - 176 с.: цв.вкл.;

Николаева С.. Парциальная программа «Юный эколог»: Для работы с детьми 3-7 лет. - М.: МОЗАЙКА- СИНТЕЗ, 2020. - 112с. - 2 шт.;

Парциальная программа «Юный эколог». С.Н. Николаева. Календарь сезонных наблюдений 5-9 лет; Ознакомление дошкольников с миром природы. - 2 шт.

3. Образовательная область «Речевое развитие»

Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой, Издание шестое (дополненное), МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.

Региональная парциальная программа по гражданско- патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский венок», под авт.-сот. Л.Г.Мухоморина, Э.Ф.Кемилева, Л.М. Тригуб, Е.В.Феклистова, Симферополь, изд. «Наша школа», 2017г.

Примерная адаптированная программа коррекционно- развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, автор - Н.В.Нищева (изд. Санкт-Петербург, 2014г.).

«Познаем мир вместе» - методические рекомендации по реализации региональной программы по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму «Крымский венок» (изд. «Симферополь, 2010г.).

«Путешествуем по Крыму вместе» - сборник конспектов занятий по ознакомлению детей дошкольного возраста с родным краем (изд. «Симферополь, 2010г.).

Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Конспекты занятий: 5-6 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 136с.;

Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Конспекты занятий с детьми 6-7 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 104с.;

Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Конспекты занятий: 4-5 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 136с.;

Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Конспекты занятий с детьми 3-4 года. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 104с.

Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2010. - 80с.;

«ФГОС Развитие речи в детском саду с детьми 3-4 лет. Конспекты занятий», Гербова В. В., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2019г.

«ФГОС Развитие речи в детском саду с детьми 4-5 лет. Конспекты занятий», Гербова В. В., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2019г.

«ФГОС Развитие речи в детском саду с детьми 5-6 лет. Конспекты занятий», Гербова В. В., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2019г.

«ФГОС Развитие речи в детском саду с детьми 6-7 лет. Конспекты занятий», Гербова В. В., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2019г.

«ФГОС Развитие речи в детском саду. (3-4 года) Младшая группа», Гербова В. В., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2015г.

«ФГОС Развитие речи в детском саду. (4-5 лет). Средняя группа», Гербова В. В. МО-

ЗАЙКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2015г.

«ФГОС Развитие речи в детском саду. Старшая группа (5-6 лет)», Гербова В. В. МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2015г.

«ФГОС Развитие речи в детском саду. Подготовительная группа (6-7 лет)», Гербова В. В. МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2015г.

4. Образовательная область «Художественно -эстетическое развитие»

■ Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой, Издание шестое (дополненное), МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.

■ Региональная парциальная программа по гражданско- патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский веночек», под авт.-сот. Л.Г.Мухоморина, Э.Ф.Кемилева, Л.М. Тригуб, Е.В.Феклистова, Симферополь, изд. «Наша школа», 2017г.

■ Зацепина М.Б., Жукова Г.Е. Музыкальное воспитание в детском саду: Младшая группа. Конспекты занятий. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 192с.;

■ Зацепина М.Б., Жукова Г.Е. Музыкальное воспитание в детском саду: 4-5 лет. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 216с.;

■ Парциальная образовательная программа «Умные пальчики: конструирование в детском саду», авт. Лыкова И.А., соответствует ФГОС ДО. — Москва: ИД «Цветной мир», 2018г. (3-е издание, перераб. и доп.)

■ Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Конспекты занятий с детьми 5-6 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 152с.;

■ Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Конспекты занятий с детьми 6-7 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 136с.;

■ «Изобразительная деятельность в детском саду с детьми 3-4 года. Конспекты занятий. ФГОС», Комарова Т. С.,МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.

■ «Изобразительная деятельность в детском саду с детьми 4-5 лет. Конспекты занятий. ФГОС», Комарова Т. С., МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.

■ «Познаем мир вместе» - методические рекомендации по реализации региональной программы по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму «Крымский веночек» (изд. «Симферополь, 2010г.).

■ «Путешествуем по Крыму вместе» - сборник конспектов занятий по ознакомлению детей дошкольного возраста с родным краем (изд. «Симферополь, 2010г.).

■ «ФГОС Изобразительная деятельность в детском саду. (3-4 года)», Комарова Т. С., издательство Мозаика-Синтез, 2016г.

■ «ФГОС Изобразительная деятельность в детском саду. (4-5 лет). Средняя группа», Комарова Т. С., издательство Мозаика-Синтез, 2016г.

■ «ФГОС Изобразительная деятельность в детском саду. (5-6 лет). Старшая группа», Комарова Т. С., издательство Мозаика-Синтез, 2016г.

■ «ФГОС Изобразительная деятельность в детском саду. (6-7 лет). Подготовительная группа», Комарова Т. С., издательство Мозаика-Синтез, 2016г.

■ «ФГОС Развитие художественных способностей дошкольников (3-7 лет)», Комарова Т. С., издательство Мозаика-Синтез, 2016г.

5. Образовательная область «Физическое развитие»

■ Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой, Издание шестое (дополненное), МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.

■ Региональная парциальная программа по гражданско- патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский веночек», под авт.-сот. Л.Г.Мухоморина, Э.Ф.Кемилева, Л.М. Тригуб, Е.В.Феклистова, Симферополь, изд. «Наша школа», 2017г.

■ Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду: Конспекты занятий для ра-

боты с детьми 4-5 лет. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 160с.;

■ Федорова С.Ю. Планы физкультурных занятий с детьми 4-5 лет. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 96с.;

■ Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду: Конспекты занятий для работы с детьми 5-6 лет. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 192с.;

■ Федорова С.Ю. Планы физкультурных занятий с детьми 5-6 лет. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 96с.;

■ Харченко Т.Е. Утренняя гимнастика в детском саду: Комплексы упражнений для работы с детьми 5-6 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 48с.;

■ Пензулаева Л. И. Оздоровительная гимнастика: Комплексы упражнений для детей 5-6 лет. - 2-е изд., испр. и доп - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020. - 48с.;

■ «ФГОС Планы физкультурных занятий с детьми 3-4 лет», Федорова С.Ю., издательство Мозаика-Синтез, 2020г.

■ «ФГОС Планы физкультурных занятий с детьми 6-7 лет», Федорова С.Ю., издательство Мозаика-Синтез, 2020г.

■ «Познаем мир вместе» - методические рекомендации по реализации региональной программы по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму «Крымский веночек» (изд. «Симферополь, 2010г.).

■ «ФГОС Физическая культура в детском саду. (3-4 года)», Пензулаева Л. И., издательство Мозаика-Синтез, 2015г.

■ «ФГОС Физическая культура в детском саду. (4-5 лет). Средняя группа», Пензулаева Л. И., издательство Мозаика-Синтез, 2015г.

■ «ФГОС Физическая культура в детском саду. (5-6 лет). Старшая группа», Пензулаева Л. И., издательство Мозаика-Синтез, 2015 г.

■ «ФГОС Физическая культура в детском саду. (6-7 лет). Подготовительная группа», Пензулаева Л. И., издательство Мозаика-Синтез, 2015 г.

■ «ФГОС Сборник подвижных игр (2-7 лет)», Степаненкова Э. Я., издательство Мозаика-Синтез, 2016г.

Специалисты

Учитель-логопед

Инновационная программа дошкольного образования «Отрождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой, Издание шестое (дополненное), МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.

Региональная парциальная программа по гражданско- патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский веночек», под авт. -сот. Л.Г.Мухоморина, Э.Ф.Кемилева, Л.М. Тригуб, Е.В.Феклистова, Симферополь, изд. «Наша школа», 2017г.

«Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи от 4 до 7 лет», Н.В.Нищева;

«Конспекты подгрупповых логопедических занятий встаршей группе детского сада для детей с ОНР», Н.В.Нищева;

«Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе детского сада для детей с ОНР», Н.В.Нищева;

■ «Демонстрационный альбом «Наш детский сад», Н.В.Нищева.

■ Тетрадь №1,2 для средней логопедической группы детского сада, Н.В.Нищева;

■ Тетрадь №1,2 для старшей логопедической группы детского сада, Н.В. Нищева

■ «Комплект пособий для работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет), Н.В.Нищева;

■ «Картотека предметных и сюжетных картинок для автоматизации и дифференциации звуков разных групп (выпуск 1,2,3,4), Н.В. Нищева;

■ «Игры для развития речи дошкольников- «Играйка1,2,3,4,5,6,8,9», Н.В. Нищева;

■ «Игры и упражнения для развития речи, мышления, тонкой моторики для детей

среднего и старшего дошкольного возраста «Играйка 7- собирайка», Н.В.Нищева.

■ «Если ребёнок плохо говорит...» (советы специалистов родителям), Н.В.Нищева;

■ «Демонстрационный альбом «Четыре времени года», Н.В.Нищева

Педагог- психолог ■

Инновационная программа дошкольного образования «Отрождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой, Издание шестое (дополненное), МОЗАИКА-СИНТЕЗ, МОСКВА, 2020г.

Региональная парциальная программа по гражданско- патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым «Крымский веночек», под авт.-сот. Л.Г.Мухоморина, Э.Ф.Кемилева, Л.М. Тригуб, Е.В.Феклистова, Симферополь, изд. «Наша школа», 2017г.

Парциальная образовательная программа «Умные пальчики: конструирование в детском саду», авт. Лыкова И.А., соответствует ФГОС ДО. — Москва: ИД «Цветной мир», 2018г. (3-е издание, перераб. и доп.)

«Рабочая программа педагога-психолога ДОО», Афонькина Ю.А. (изд. «Учитель», 2014)

«ФГОС Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника», Веракса Н.А. (изд. «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2014)

«Психолого-педагогическое сопровождение в ДОУ развития ребенка раннего возраста», Афонькина Ю.А., 2010

«Практический психолог в детском саду», Веракса Н.А., Гуторова М.Ф. (изд. «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2012)

«Игры для дома и детского сада на снижение психоэмоционального и скелетномышечного напряжения», Трясорукова Т.П. (Ростов-на-Дону, «Феникс», 2014)

«Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью», Политика О.И. (СПб, «Речь», 2008)

«Преодоление агрессивного поведения старших дошкольников в детском саду и семье», Сазонова Н.П., Новикова Н.В. (СПб, Детство-пресс, 2010)

«Психологическая подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи», Тарасова Н.В. (изд. «Феникс», 2014)

«Психологическая помощь детям с проблемами в развитии», Мамайчук И.И. (СПб, «Речь», 2008)

«Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста», Епанчинцева О.Ю. (СПб, Детство-пресс, 2011)

«Занятия для детей с задержкой психического развития» Ротарь Н.В., Карцева Т.В. (изд. «Учитель», 2014)

«Экспресс-диагностика в детском саду» Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. (изд. «Генезис», 2008)

3.3. Особые условия, обеспечивающие достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ

Инклюзивное образование предполагает готовность образовательной организации обеспечить оптимальную ситуацию развития любого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.).

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

На уровне уклада: инклюзивное образование – это норма для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности разделяются (должны разделяться) всеми участниками образовательных отношений МБДОУ № 24.

На уровне воспитывающих сред: предметно-пространственная среда МБДОУ № 24 строится как максимально доступная для детей с ОВЗ; событийная воспитывающая среда

ДОО обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

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

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

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

Основными условиями реализации рабочей программы воспитания при инклюзивном образовании являются:

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- формирование и поддержка инициативы детей в различных видах детской деятельности;
- активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

3. 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.

Создана система 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.

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 - в соответствии с положениями ФГОС ДО - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, т.е. положительную динамику коррекционной работы и общего развития.

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.3. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в МБДОУ № 24 обеспечивает реализацию Программы.

Пространство, организованное для работы с детьми, имеющими РАС, характеризуется:

- привлекательностью;
- упорядоченностью и постоянством;
- функциональностью;
- немногочисленностью;

единством игрового пространства в группе (один ковер, рабочий стол и др.), но в то же время зонированием (мелкие маты, ширмы и др.).

Пространство, помещения группы, кабинеты специалистов, условно необходимо разделить на зоны. Зоны должны быть оборудованы в соответствии с их функциональным назначением. Определенные виды деятельности выполняются в соответствующих зонах.

Пространство, организованное в детском саду, обязательно учитывает интересы и потребности ребенка с РАС. Оформленное помещение должно быть для него привлекательным. Среди оборудования и материалов, доступных для ребенка с РАС, должны быть его любимые игрушки, предметы. При организации пространства используются дополнительные визуальные средства, в т. ч. фотографии, информационные таблички, пиктограммы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии и др.

Визуальные средства, подсказки условно подразделяются на три вида:

- ориентировочные;
- коммуникативные;
- социально-поведенческие

Примеры ориентировочных подсказок:

Использование маленьких фотографий ребенка или привлекательного цвета для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.).

Размещение на стене перед входом в группу стенда с фотографиями воспитателей и детей, посещающих группу.

Размещение на дверях кабинетов для индивидуальных занятий фотографий педагогов (специалистов: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога), работающих в этих кабинетах.

Обозначение определенных помещений при помощи информационных табличек.

Например, на двери раздевалки может быть повешена пиктограмма с изображением одевающегося / раздевающегося человека и др.

Такие пиктограммы дают ребенку возможность не только ориентироваться в окружающем мире, но и напоминают, какие социальные действия можно осуществлять в конкретном помещении / зоне. Они являются сигналом для выполнения определенных социальных действий.

В качестве коммуникативных подсказок используются таблички с печатным текстом, которые размещаются в соответствующих местах. Доказано и мы своим опытом работы можем подтвердить, что многие дети с РАС очень быстро обучаются чтению, причем делают это самостоятельно. Это может быть связано с особенностями мозговых структур, особенностями восприятия информации. Примеры коммуникативных табличек: «ПОМОГИ», «ДАЙ ПИТЬ», «ОТКРОЙ ДВЕРЬ» — на входной двери.

В качестве социально-поведенческих подсказок могут использоваться:

Иллюстрированные списки правил поведения. Правила поведения иллюстрируются при помощи наглядных изображений тех действий, которые можно и нельзя делать в детском саду.

Серии картинок, иллюстрирующие алгоритм социальных действий. (раздевание-одевание, прием пищи и др.)

Обязательным условием при организации пространства для детей с РАС является наличие в нем средств коммуникации, в т. ч. коммуникативной доски, коммуникативного альбома, которые позволяют ребенку и окружающим его людям общаться.

Коммуникативная доска и коммуникативный альбом включают:

- фотографии близких людей;

- фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка;
- фотографии, пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей

ребенка (вода, еда, туалет);

- фотографии, пиктограммы с изображением эмоций ребенка;
- пиктограммы, иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (в т. ч.
- просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

Для того чтобы игровое пространство было привлекательным, подбираются интересные для ребенка, красочные (но не пестрые), легко узнаваемые и удобные в использовании игровые материалы. В ходе обучения используются разнообразные игрушки и игры, которые обеспечивают возможность обучения различным игровым действиям (приведенное здесь разделение весьма условно): игрушки для конструирования, механические заводные, музыкальные кнопочные игрушки; игровые материалы для подвижных игр; настольные и дидактические игры и др.

Специфика организации учебного пространства для ребенка с РАС при проведении групповых занятий заключается в создании наглядного расписания, иллюстрирующего последовательность выполняемых заданий, и использовании наглядных дидактических материалов. Дидактические материалы для ребенка с РАС, используемые на групповых занятиях, должны наглядно и понятно иллюстрировать конкретные действия с ними.

Организация времени:

- Для детей с РАС большое значение имеет организация времени.

Это связано с тем, что в их сознании с трудом формируются временные представления, структура времени, последовательность временных событий.

Таким образом, необходима работа по организации времени.

Организация времени включает упорядочивание режима дня и составление расписания занятий. Упорядочивание режима дня осуществляется путем его визуализации, наглядной демонстрации.

Визуализация осуществляется при помощи фотографий или карточек, иллюстрирующих последовательность событий, происходящих в течение дня. Благодаря таким визуальным подсказкам ребенок понимает, что нужно делать в определенный момент времени.

В качестве символов для обозначения определенных событий могут быть использованы:

- различные предметы, символизирующие определенное событие (например, мячик может обозначать время игры, кепка — прогулку, глубокая тарелка — обед и т. д.);

- фотографии (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности; изображение предмета, вызывающего ассоциацию с определенным видом деятельности или режимным моментом);

- рисунки, пиктограммы;

- карточки с надписями (письменная речь). Таким образом, для организации деятельности ребенка в течение дня используется наглядное расписание.

Работа по организации режима дня, использование расписания помогает ребенку осознать закономерности повседневной социальной жизни, увидеть взаимосвязь между различными событиями и их последовательность.

Используя расписание при работе с детьми, имеющими РАС, необходимо соблюдать следующие правила:

- Задания, включенные в расписание, должны быть для ребенка доступными.

- Трудновыполнимые задания могут провоцировать вспышки дезадаптивного поведения.

- Увеличение количества заданий в расписании и их усложнение должно осуществляться постепенно, в зависимости от уровня развития ребенка.

- В расписание необходимо всегда включать интересные для ребенка виды деятельности.

Наиболее интересный для ребенка вид деятельности нужно помещать в конец расписания в качестве подкрепления / вознаграждения.

□ При выполнении заданий необходимо соблюдать последовательность, указанную в расписании.

□ Ребенка нужно хвалить и поощрять после выполнения каждого задания. Это стимулирует его к дальнейшей работе. Выполнение всех заданий, включенных в расписание, — обязательно.

3.3.1. 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 педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастным и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

3.3.2. 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 безопасности 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.

3.4. Кадровые условия реализации Программы

МБДОУ № 24 укомплектован квалифицированными кадрами, в т. ч. руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками.

Согласно Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих:

– к педагогическим работникам относятся такие специалисты, как воспитатель (включая старшего), учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель.

– к учебно-вспомогательному персоналу относятся такие специалисты, как помощник воспитателя.

Программа предоставляет право МБДОУ № 24 самостоятельно определять потребность в педагогических работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей.

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с МБДОУ № 24.

Реализация Программы осуществляется:

1) педагогическими работниками в течение всего времени пребывания воспитанников в МБДОУ № 24.

2) учебно-вспомогательными работниками в группе в течение всего времени пребывания воспитанников в МБДОУ № 24.

Каждая группа непрерывно сопровождается одним или несколькими учебно-вспомогательными работниками.

3) иными педагогическими работниками, вне зависимости от продолжительности пребывания воспитанников в МБДОУ № 24.

Соответствующие должности иных педагогических работников устанавливаются

МБДОУ самостоятельно в зависимости от содержания Программы.

Реализация Программы требует от МБДОУ № 24 осуществления управления, ведения бухгалтерского учета, финансово-хозяйственной и хозяйственной деятельности, организации необходимого медицинского обслуживания. Для решения этих задач заведующий МБДОУ № 24 заключает договора гражданско-правового характера и совершает иные действия в рамках своих полномочий.

При работе в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья в МБДОУ № 24 предусмотрены должности педагога-психолога и учителя-логопеда, имеющих соответствующую квалификацию для работы в соответствии со спецификой ограничения здоровья детей, из расчета не менее одной должности на группу детей.

При организации инклюзивного образования:

– при включении в общеобразовательную группу иных категорий детей, имеющих специальные образовательные потребности, в т. ч. находящихся в трудной жизненной ситуации, может быть предусмотрено дополнительное кадровое обеспечение. Категории таких детей и особенности их кадрового сопровождения устанавливаются органами власти субъектов Российской Федерации.

В целях эффективной реализации Программы созданы условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров.

Организация может самостоятельно или с привлечением других организаций и партнеров обеспечивать консультативную поддержку руководящих и педагогических работников по вопросам образования детей, в том числе реализации программам дополнительного образования, адаптированных коррекционно-развивающих программ и программ инклюзивного образования дошкольников. Организация осуществляет организационно-методическое сопровождение процесса реализации Программы.

Требования к квалификации управленческих и педагогических кадров
Управленческие кадры: высшее профессиональное образование по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» и стаж работы на педагогических должностях не менее 5 лет или высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование в области государственного и муниципального управления или менеджмента и экономики и стаж работы на педагогических или руководящих должностях не менее 5 лет.

Учитель-логопед: высшее профессиональное образование в области дефектологии без предъявления требований к стажу работы.

Педагог-психолог: высшее или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Педагогика и психология» без предъявления требований к стажу работы либо высшее или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки «Педагогика и психология» без предъявления требований к стажу работы.

Воспитатель: высшее или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» без предъявления требований к стажу работы либо высшее профессиональное образование или среднее и дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» без предъявления требований к стажу работы.

Музыкальный руководитель: высшее или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика», профессиональное владение техникой исполнения на музыкальном инструменте без предъявления требований к стажу работы.

Профессиональные обязанности педагогов дошкольного образования

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», глава 5, статья 48, педагогические работники МБДОУ № 24 обязаны: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию Программы;

соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям про-

фессиональной этики; уважать честь и достоинство воспитанников и других участников образовательных отношений;

развивать у воспитанников познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности; формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать культуру здорового и безопасного образа жизни;

применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;

учитывать особенности психофизического развития детей и состояние их здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями.

В соответствии с ФГОС ДО, деятельность педагогических работников в МБДОУ № 24 (группе) должна исключать перегрузки, влияющие на надлежащее исполнение ими их профессиональных обязанностей, тем самым снижающие необходимое индивидуальное внимание к воспитанникам и способные негативно отразиться на благополучии и развитии детей. Необходимым условием качественной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в МБДОУ № 24 или в группе.

Педагогические работники, реализующие Программу, должны обладать основными, обозначенными в ФГОС ДО компетенциями, необходимыми для обеспечения развития детей. Профессиональное развитие педагогических работников Педагогические работники МБДОУ № 24 обязаны: систематически повышать свой профессиональный уровень; проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании (Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации, глава 5, статья 49). Непрерывность профессионального развития педагогических работников должна обеспечиваться в процессе освоения ими дополнительных профессиональных образовательных программ в установленном объеме, не реже чем каждые 5 лет в образовательных учреждениях, имеющих лицензию на право ведения данного вида образовательной деятельности. У педагогов должны быть сформированы профессиональные компетенции, необходимые для успешной реализации пяти основных образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие), определяющих содержание дошкольного образования в соответствии со Стандартом.

Современный педагог должен уметь обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности в их тесной взаимосвязи. В настоящее время актуализировалась проблема профессиональной готовности участников образовательного процесса к эффективному решению учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ в дошкольной образовательной организации. Успешное функционирование информационной образовательной среды обеспечивается не только наличием электронных образовательных ресурсов, но и профессиональной компетентностью работников, их использующих.

В системе дошкольного образования должны быть созданы условия для взаимодействия ДОО, обеспечивающие возможность восполнения недостающих кадровых ресурсов, распространения инновационного опыта других образовательных организаций, проведения комплексных мониторинговых исследований результатов образовательного процесса и эффективности инноваций.

Аттестация педагогов дошкольных организаций Аттестация педагогов МБДОУ № 24 проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям и по желанию педагогических работников в целях установления квалификационной категории. Проведение аттестации педагогических работников на соответствие занимаемым ими должностям осуществляется один раз в 5 лет на основе оценки их профес-

сиональной деятельности аттестационными комиссиями, самостоятельно формируемыми организациями, осуществляющими образовательную деятельность. Проведение аттестации в целях установления квалификационной категории педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении федеральных органов исполнительной власти, осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми федеральными органами исполнительной власти, в ведении которых эти организации находятся, а в отношении педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении субъекта Российской Федерации, педагогических работников муниципальных и частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность, проведение данной аттестации осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации (Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», глава 5, статья 49).

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 РФ 18.08.2015 г., регистрационный № 38575);

- «Специалист в области воспитания», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 г. № 10н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 26 января 2017 г., регистрационный № 45406);

- «Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 12.04.2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 04.05.2017 г., регистрационный № 46612).

3.5. Финансовые условия реализации Программы

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

3.6. Материально-технические условия реализации Программы

В МБДОУ № 24 созданы необходимые материально-технические условия реализации Программы, которые обеспечивают:

- возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы;

- выполнение санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи:

- ✓ к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность,
- ✓ оборудованию и содержанию территории,
- ✓ помещениям, их оборудованию и содержанию,
- ✓ естественному и искусственному освещению помещений,
- ✓ отоплению и вентиляции,
- ✓ водоснабжению и канализации,
- ✓ организации питания,
- ✓ медицинскому обеспечению,
- ✓ приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность,
- ✓ организации режима дня,
- ✓ организации физического воспитания,
- ✓ личной гигиене персонала;
- ✓ выполнение требований пожарной безопасности и электробезопасности;
- ✓ выполнение требований по охране здоровья воспитанников и охране труда работников;
- ✓ возможность для беспрепятственного доступа воспитанников к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

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

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

2) 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:

- ✓ Музыкально-спортивный зал
- ✓ Сенсорная комната
- ✓ Групповая комната
- ✓ Кабинет учителя-логопеда и педагога-психолога

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

«Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» Е.А. Екжанова,

Е.А.Стребелева) Санкт-Петербург «ДЕТСТВОПРЕСС»; Санкт-Петербург 2010г.

«Программа для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» Н.В.Нищева: - «ДЕТСТВОПРЕСС» 2015

Смотреть раздел 3.3. в ОП МБДОУ № 24

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

Песочница

Игровой пол

Балансиры

Утяжеляющий жилет

Функционально ориентированные игрушки и пособия для развития сенсомоторных функций: строительные конструкторы с комплектом цветных деталей, пирамидки, плоские и объёмные геометрические фигуры и тела разной величины, геометрическое лото.

Полифункциональные материалы:

- объёмные набивные модули, крупные конструкторы.
- Игрушки и пособия для развития общей и мелкой моторики. Спортивный инвентарь для развития крупной моторики: мячи, кольцобросы, обручи, кегли, флажки, гимнастические ленты, массажный коврик и другие. Для развития мелкой моторики: шнуровки, мозаика, разнообразные мелкие предметы (пуговицы, бусинки, камешки, орешки, семечки, жёлуди), коробки и лотки для их раскладывания; различные виды застёжек: крючки, пуговицы, молнии, шнурки, наборы верёвочек и лент и др.
- Природный материал: коллекция плодов, семян, минералов, тополиный пух, мох, коробочки хлопка, которые способствуют не только овладению познавательными средствами (свойства, качество, величина и др.), но и стимулируют развитие координации руки и глаза, мелкой моторики ребёнка.
- Оборудование для занятий музыкой, ритмикой: магнитофон, диски, звучащие игрушки, музыкальные инструменты.
- Оснащение для арт-терапии: различные куклы и игрушки, элементы одежды костюмов; «предметы оперирования» - игрушки, имитирующие реальные предметы, игровой материал, указывающий на место действия, обстановку, в которой она происходит (например: кукольная мебель)
- Нормативно-знаковый материал: набор цифр и букв, алфавитные таблицы и др., который способствует овладению ребёнком универсальными человеческими средствами внутренней мыслительной деятельности.
- Материалы и принадлежности для изобразительной деятельности (для рисования, аппликации, лепки, выполнения графических заданий).
- Дидактические игры для сенсорного развития.
- Игры на познание и закрепление свойств окружающих предметов, направленные на развитие тактильных ощущений, зрительного и слухового восприятия, обоняния, вкусовых ощущений;
- Игры, направленные на познание себя, своих мышечных ощущений, осознания себя в окружающем пространстве, т.е. на кинетическое и кинестетическое развития.
- Игры динамического и статического и статического характера, связанные с движением и удержанием позы, определением своего местоположения.

Игра способствует накоплению запаса ярких, конкретных представлений о предметах и явлениях окружающей действительности; активизирует познавательную деятельность ребёнка. Выполняя игровые действия, дети упражняются в различении формы, величины, цвета, пространства, звуков, временных отношений, зрительных представлений. Учатся сравнивать, группировать, исключать предметы как по внешним признакам, так и по их назначению. Применение дидактического материала по сенсорному развитию в общем процессе сенсорного воспитания ребёнка делает данный процесс более эффективным.

3.7. Режим и распорядок дня

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

Режим и распорядок дня устанавливаются с учётом требований СанПиН 1.2.3685-21, условий реализации программы МБДОУ № 24, потребностей участников образовательных отношений.

Основными компонентами режима в МБДОУ № 24 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 посте-

пенно 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, теряют аппетит, 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 гибкий, однако неизменными остаются время приема пищи, интервалы между приемами пищи, обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко 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 виды деятельности в чередовании с музыкальной и физической активностью.

Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, условия организации образовательного процесса соответствуют требованиям, предусмотренным СанПиН 1.2.3685-21 и СП 2.4.3648-20.

Режим дня строится с учётом сезонных изменений. В тёплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, образовательная деятельность переносится 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 деятельности и так далее).

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

Соблюдаются требования и показатели организации образовательного процесса и режима дня.

Таблица.
Требования и показатели
организации образовательного процесса и режима дня

| Показатель | Возраст | Норматив |
|---|-----------------|----------|
| Требования к организации образовательного процесса | | |
| Начало занятий не ранее | все возрасты | 8.00 |
| Окончание занятий, не позднее | все возрасты | 17.00 |
| Продолжительность занятия для детей дошкольного возраста, не более | от 1,5 до 3 лет | 10 минут |
| | от 3 до 4 лет | 15 минут |
| | от 4 до 5 лет | 20 минут |
| | от 5 до 6 лет | 25 минут |
| | от 6 до 7 лет | 30 минут |
| Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, не более | от 1,5 до 3 лет | 20 минут |
| | от 3 до 4 лет | 30 минут |
| | от 4 до 5 лет | 40 минут |

| | | |
|---|--------------------|--|
| | от 5 до 6 лет | 50 минут или 75 минут при организации 1 занятия после дневного сна |
| | от 6 до 7 лет | 90 минут |
| Продолжительность перерывов между занятиями, не менее | все возрасты | 10 минут |
| Перерыв во время занятий для гимнастики, не менее | все возрасты | 2-х минут |
| Показатели организации режима дня | | |
| Продолжительность ночного сна не менее | 1-3 года | 12 часов |
| | 4-7 лет | 11 часов |
| Продолжительность дневного сна, не менее | 1-3 года | 3 часа |
| | 4-7 лет | 2,5 часа |
| Продолжительность прогулок, не менее | для детей до 7 лет | 3 часа в день |
| Суммарный объем двигательной активности, не менее | все возрасты | 1 час в день |
| Утренний подъем, не ранее | все возрасты | 7 ч 00 минут |
| Утренняя зарядка, продолжительность, не менее | до 7 лет | 10 минут |

*Таблица.
Количество приемов пищи в зависимости от режима функционирования организации и режима обучения*

| Вид организации | Продолжительность, либо время нахождения ребёнка в организации | Количество обязательных приемов пищи |
|--|---|---|
| Дошкольная образовательная организация | 10, 5 часов | завтрак, второй завтрак, обед и полдник |

МБДОУ № 24 самостоятельно приняло решение о наличии второго завтрака, руководствуясь пунктами 8.1.2.1 и 8.1.2.2 СанПиН 2.3/2.4.3590-20.

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).

**Режим дня 10,5-часовой работы
(учебный год: сентябрь – май)**

| Режимные моменты | 1 младшая группа (с 2-3л.) | младшая группа (с 3-4 л.) | Средняя группа (с 4-5 л.) | Старшая группа (с 5-6 л.) | Компенсирующая разновозрастная группа (3-7 лет) | Комбинированная разновозрастная группа |
|---|--|--|--|---|--|--|
| Приём, осмотр детей, свободные игры | 7.30–8.00 (0: 30) | 7.30–8.10 (0:40) | 7.30 – 8.10 (0:40) | 7.30 – 8.10 (0:40) | 7.30 – 8.10 (0:40) | 7.30 – 8.10 (0:40) |
| Ежедневная утренняя гимнастика | 8.00-8.10 | 8.10 - 8.20 | 8.10 – 8.20 | 8.10 - 8.20 | 8.10 - 8.20 | 8.10 -8.20 |
| Подготовка к завтраку, завтрак, дежурство | 8.10 – 8.40 (0:30) | 8.20 – 8.40 (0:30) | 8.20 – 8.40 (0:20) | 8.20 – 8.40 (0:20) | 8.20 – 8.40 (0:20) | 8.20 – 8.40 (0:20) |
| Игры, подготовка к НОД | 8-40-9.00 | - | - | - | - | - |
| Утренний круг | - | 8.40 – 9.00 | 8.40 – 9.00 | 8.40 - 9.00 | 8.40 - 9.00 | 8.40 -9.00 |
| непосредственно образовательная деятельность 1 перерыв 10 мин непосредственно образовательная деятельность 2 | 9.00 – 9.10 9.10 – 9.20 9.20 – 9.30 | 9.00 – 9.15 9.15 – 9.25 9.25 – 9.45 | 9.00 – 9.20 9.20 – 9.30 9.30 – 9.50 | 9.00 – 9.25 9.25 – 9.35 9.35 – 10.00 | 9.00 – 9.25 (15,20,25 мин) по возр. 9.35-10.00 (15,20,25 мин) | 9.00 – 9.25(15,20,25 мин) по возр. 9.35-10.00 (15,20,25 мин) |
| Игры, подвижные игры малой подвижности | - | 9.45 – 10.00 | 9.50-10.20 | 10.00 - 10.30 | 10.00 - 10.30 | 10.00 -10.30 |
| 2 –й завтрак | 9.30 – 9.45 | 10.00 – 10.15 | 10.20 – 10.30 | 10.30 – 10.40 | 10.30 – 10.40 | 10.30 – 10.40 |
| Подготовка к прогулке, Прогулка (наблюдения, труд, игры.) Игры средней и высокой подвижности | 9.45 – 11.25 20 мин. | 10.15 – 12.00 (1:45) 30 мин | 10.30 – 12.10 (1:40) 30 мин | 10.40 – 12.20 (1:40) 30 мин | 10.40 – 12.20 (1:40) 30 мин | 10.40 – 12.20 (1:40) 30 мин |
| Возвращение с прогулки, игры, | 11.25-11.35 | 12.00 - 12.20 | 12.10-12.30 | 12.20-12.35 | 12.20-12.35 | 12.20-12.35 (0:15) |

| | | | | | | |
|---|-----------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| занятия | | (0: 20) | (0:20) | (0:15) | (0:15) | |
| подготовка к обеду, обед, дежурство | 11.35 – 12.00 | 12.20 – 13.00 (0:40) | 12.30 – 13.10 (0:40) | 12.35 – 13.20 (0:45) | 12.35 – 13.20 (0:45) | 12.35 – 13.20 (0:45) |
| подготовка ко сну, чтение пред сном, дневной сон | 12.00 – 15.00 | 13.00 – 15.10 (2:10) | 13.10 – 15.10 (2:00) | 13.20-15.10 (1:50) | 13.20-15.10 (1:50) | 13.20-15.10 (1:50) |
| Постепенный подъём, закаливающие мероприятия, гигиенические процедуры | 15.00 – 15.25 | 15.10 – 15.30 (0:20) | 15.10 – 15.30 (0:20) | 15.10 – 15.30 (0:20) | 15.10 – 15.30 (0:20) | 15.10 – 15.30 (0:20) |
| Подготовка к полднику, полдник | 15.25 – 15.55 | 15.30 – 15.50 (0:20) | 15.30 – 15.50 (0:20) | 15.30 – 15.50 (0:20) | 15.30 – 15.50 (0:20) | 15.30 – 15.50 (0:20) |
| факультативная/ самостоятельная/ игровая деятельность, занятия со специалистами | 15.55 – 16.15 | 15.50 – 16.50 (1:00) | 15.50 – 16.50 (1:00) | 15.50 – 16.50 (1:00) | 15.50 – 16.50 (1:00) | 15.50 – 16.50 (1:00) |
| Вечерний круг | - | 16.50 – 17.00 | 16.50 – 17.00 | 16.50 – 17.00 | 16.50 – 17.00 | 16.50 – 17.00 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, игры средней и высокой подвижности, уход домой | 16.15 – 18.00 20 мин. | 17.00 – 18.00 (1:00) 20 мин. | 17.00 – 18.00 (1:00) 20 мин. | 17.00 – 18.00 (1:00) 20 мин. | 17.00 – 18.00 (1:00) 20 мин. | 17.00 – 18.00 (1:00) 20 мин. |
| | | | | | | |

| Режим дня 10,5-часовой работы (летний оздоровительный период: июнь-август) | | | | |
|---|-------------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| Распорядок (теплый период) | 1 младшая группа | Младшая группа | Средняя группа | Старшая группа/ комбинированная и компенсированная |
| Приём, осмотр детей, свободные игры | 7.30 - 8.05 | 7.30 - 8.15 | 7.30 - 8.12 | 7.30 - 8.20 |
| Ежедневная утренняя гимнастика | 8.05 – 8.10 (до 5 мин) | 8.15 – 8.20 (4-5 мин) | 8.12 – 8.20 (5-8 мин) | 8.20 – 8.30 (8-10 мин) |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 8.10 – 8.40 | 8.20 – 8.45 | 8.20 – 8.50 | 8.30 – 8.50 |
| Самостоятельная деятельность. Игры | 8.40 - 9.00 | - | - | - |
| Утренний круг | - | 8.45 – 9.05 | 8.50 – 9.10 | 8.50 – 9.10 |
| Игры. Подготовка к прогулке, прогулка. Организованная образовательная деятельность | 9.00 – 11.10 | 9.05 – 11.15 | 9.10 – 11.20 | 9.10 - 11.25 |

| | | | | |
|--|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 2-й завтрак | 10.10 | 10.20 | 10.25 | 10.40 |
| Возвращение с прогулки, водные процедуры, игры | 11.10-11.35 | 11.15-12.15 | 11.20 -12.20 | 11.45 -12.25 |
| Подготовка к обеду, обед, дежурство | 11.35-12.00 | 12.15-12.45 | 12.20-12.50 | 12.25-12.55 |
| Подготовка ко сну, чтение перед сном, сон | 12.00-15.10 | 12.45-15.20 | 12.50-15.20 | 12.55-15.15 |
| Постепенный подъем, совместная деятельность с детьми, досуги | 15.10-15.20 | 15.20 - 15.35 | 15.20 -15.40 | 15.15-15.50 |
| Подготовка к полднику, полдник | 15.20-15.50 | 15.35-15.55 | 15.40 -16.00 | 15.50 – 16.10 |
| Вечерний круг | - | 15.55 – 16.10 | 16.00 – 16.10 | 16.10 – 16.20 |
| Подготовка к прогулке, прогулка, уход домой | 15.50-18.00 | 16.10 - 18.00 | 16.10 -18.00 | 16.20 - 18.00 |

Согласно пункту 2.10 СП 2.4.3648-20 в МБДОУ № 24 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. МБДОУ № 24 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.

3.8. Календарный план воспитательной работы.

Календарный план воспитательной работы составлен в соответствии с федеральным календарным планом воспитательной работы и рабочей программой воспитания МБДОУ № 24.

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

| Дата | Воспитательное событие | Формы организации образовательного процесса в разных возрастных группах | | | | |
|------------|------------------------|---|----------------|----------------|---|--|
| | | 1 младшая группа | Младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Разновозрастные группы комбинированной и компенсирующей направленности (3-7 лет) |
| 1 сентября | День знаний | – | – | Беседа | Познавательный досуг «Конкурс эрудитов» | |

| Дата | Воспитательное событие | Формы организации образовательного процесса в разных возрастных группах | | | | |
|-------------|---|--|---------------------------|---|---|--|
| | | 1 младшая группа | Младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Разновозрастные группы комбинированной и компенсирующей направленности (3-7 лет) |
| 3 сентября | День окончания второй мировой войны, день солидарности в борьбе с терроризмом | | | | | |
| 7 сентября | День Бородинского сражения | – | – | – | Презентация | |
| 8 сентября | День распространения грамотности | Беседа «Что значит быть грамотным?!» (уметь читать, писать; обладать знаниями, необходимыми для жизни, будущей работы) Обсуждение и разучивание пословиц, поговорок, крылатых выражений по теме | | | | |
| 27 сентября | День воспитателя и всех дошкольных работников | Беседа «Наши помощники – воспитатели» | | Беседа «Поговорим о профессиях: воспитатель» | Рассказ-беседа «Профессиональные праздники: День воспитателя» | |
| 24 сентября | День Государственного Гимна, Герба, Флага Республики Крым | | | Концерт ко «Дню Государственного Гимна, Герба, Флага Республики Крым» | | |
| Сентябрь | Акция «Белый цветок» | | | | | |
| 1 октября | День пожилых людей | Праздник для бабушек и дедушек воспитанников «Старые песни о главном...», «Спасибо вам, бабушки, дедушки!» Нахождение и разучивание пословиц и поговорок, игры бабушек | | | | |
| 1 октября | Международный день музыки | Музыкальный досуг с участием родителей и старших членов семей «Спойте, друзья» с презентацией песни каждой группы и любимых песен семьи | | | | |
| 5 октября | День учителя | – | – | Беседа | Сюжетно-дидактическая игра «В школе» | |
| 15 октября | День отца в России | Продуктивная деятельность «открытка для папы» | | | | |
| 16 октября | Всемирный день хлеба | | | | | |
| 28 октября | Международный день бабушек и дедушек | Тематический образовательный проект с участием всех сотрудников ДОО, детей, их родителей, дедушек и бабушек | | | | |
| Октябрь | | Выставка художественного творчества «Дары осени» (рисунки, макеты, поделки из природного и бросового материала). | | | | |
| Ноябрь | Осенины | Утренники | | | | |
| 3 ноября | День рождения | Чтение книг, рас- | Выставка в книжном уголке | | | |

| Дата | Воспитательное событие | Формы организации образовательного процесса в разных возрастных группах | | | | |
|------------|---|--|---|---|---|--|
| | | 1 младшая группа | Младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Разновозрастные группы комбинированной и компенсирующей направленности (3-7 лет) |
| | Самуила Маршак | сматривание иллюстраций | Литературный досуг «Любимые стихи Маршак» | | | |
| | | – | – | – | Выставка детских рисунков по сюжетам стихов С. Маршак | |
| 4 ноября | День народного единства | – | – | Беседа-рассказ с элементами презентации Праздник «Родина — не просто слово» | | |
| 10 ноября | День сотрудника органов внутренних дел (бывш. День милиции) | Чтение С. Михалков «Дядя Степа – милиционер» | | Сюжетно-дидактическая игра, чтение | | |
| 16 ноября | День толерантности | Проект «Дружат дети всей Земли» | | | | |
| 26 ноября | День матери в России | Фотовыставка «Наши мамы» | | | | |
| | | Продуктивная деятельность «Подарок маме» | | | | |
| 30 ноября | День Государственного герба Российской Федерации | – | – | Тематический образовательный проект «Что может герб нам рассказать?» | | |
| | | Заседание «Семейного клуба» на тему «Герб моей семьи» с совместной продуктивной деятельностью взрослых и детей | | | | |
| 3 декабря | День неизвестного солдата | Совместно с семьями детей: проведение акции возложения цветов к памятнику героям Великой Отечественной войны | | | | |
| 3 декабря | Международный день инвалидов | – | – | Сюжетно-дидактические игры с моделированием среды (в помещении, в инфраструктуре города), доступной для инвалидов | | |
| 9 декабря | День Героев Отечества | – | – | Беседа-рассказ с элементами презентации | | |
| 12 декабря | День Конституции Российской Федерации | – | – | Беседа-рассказ с элементами презентации | | |
| | | Законотворческие практики: устанавливаем правила поведения в группе, фиксируем их с помощью условных обозначений | | | | |
| 30 декаб- | День заворачивания подар- | Продуктивная деятельность по подготовке новогодних подарков родным и | | | | |

| Дата | Воспитательное событие | Формы организации образовательного процесса в разных возрастных группах | | | | |
|--------------------------|--|--|---|--|---|--|
| | | 1 младшая группа | Младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Разновозрастные группы комбинированной и компенсирующей направленности (3-7 лет) |
| ря | ков | близким, друзьям | | | | |
| Последняя неделя декабря | Любимый праздник Новый год | Новогодние утренники | | | | |
| | Неделя зимних игр и забав | Подвижные игры, эстафеты, создание построек из снега. Конкурс снежных скульптур с привлечением родителей. Строительство снежного городка | | | | |
| 11 января | Международный день «спасибо» | День вежливости | | | | |
| | | Изготовление открыток-сюрпризов «Спасибо тебе!» | | | | |
| Январь | Народный праздник «Колядки» | | | Колядки | | |
| 27 января | День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады | – | – | – | Беседа-рассказ с элементами презентации | |
| 8 февраля | День Российской науки | – | – | Беседа-рассказ с элементами презентации | Викторина | |
| | | | | | Познавательный досуг «Экспериментариум» | |
| 14 февраля | День дарения книг | Акция «Дарю книги» | | | | |
| 17 февраля | День рождения А. Барто | Заучивание стихотворения А.Барто | | | | |
| 21 февраля | Международный день родного языка | – | Конкурс чтецов «Читаем стихи на родном языке» | | | |
| 23 февраля | День защитника Отечества | – | – | Физкультурный досуг «Будущие защитники Родины» | | |
| | | – | – | Встречи с интересными людьми – родители с военными профессиями | | |
| | | – | – | Сюжетно-дидактические игры «Военные профессии» | | |
| 8 марта | Международный женский день | Утренники | | | | |
| 11-17 марта | Народные гуляния «Масленица»(региональный компонент) | | | | | |

| Дата | Воспитательное событие | Формы организации образовательного процесса в разных возрастных группах | | | | |
|----------|---------------------------------------|---|---|----------------|--|--|
| | | 1 младшая группа | Младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Разновозрастные группы комбинированной и компенсирующей направленности (3-7 лет) |
| 18 марта | День воссоединения Крыма с Россией | Тематические беседы «Достопримечательности Крыма», «Феодосия — город воинской славы», «город-герой Севастополь», «Русский черноморский флот» Конкурс рисунков, посвященных Крыму | | | | |
| 21 марта | Международный день театра кукол | | | | | |
| 22 марта | Всемирный день водных ресурсов | Игры с водой | Чтение. Беседа-рассказ с элементами презентации. Экспериментирование с водой | | Тематический образовательный проект «Планета "Океан"» | |
| 27 марта | Всемирный день театра | Участие в теат- рализованных играх по мотивам русских народных сказок | Чтение книг «Куда пойд- дем? В кукольный те- атр!», «Какие бывают профессии». Беседы-презентации о творческих профессиях | | Создание коллекции «Театр в чемодане» | |
| | | – | – | – | Подготовка кукольных спек- таклей для детей младшего возраста | |
| | | – | – | – | Посещение театра при уча- стии родителей | |
| 31 марта | День рождения Корнея Чуковского | Подготовка театрализованного действия по стихам Корнея Чуковского с уча- стием детей разных возрастных групп и родителей | | | | |
| 1 апреля | День птиц | Изготовление кормушек. Акция «Покорми птицу». Презентация. Урок Добра. | | | | |
| 2 апреля | Международный день детской книги | Проект «Наши любимые книги» | | | | |
| | | – | Беседа-рассказ «Как кни- га к нам пришла» | | Сюжетно-дидактическая игра «В издательстве дет- ской литературы» | |

| Дата | Воспитательное событие | Формы организации образовательного процесса в разных возрастных группах | | | | |
|-----------|---|--|----------------|---|--|--|
| | | 1 младшая группа | Младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Разновозрастные группы комбинированной и компенсирующей направленности (3-7 лет) |
| | | Тематическая выставка «Любимые книги наших пап и мам» | | | | |
| 7 апреля | Всемирный день здоровья | Физкультурные досуги | | | | |
| | | – | – | Викторина «Я питаюсь правильно» | | |
| 12 апреля | День космонавтики | Тематический образовательный проект «Большое космическое путешествие» | | | | |
| 22 апреля | День Земли | – | – | Познавательный досуг | | |
| | | Чтение глав из книги П. Клушанцева «О чем рассказал телескоп» | | | | |
| 30 апреля | День пожарной охраны | Игра-квест «День пожарной охраны» | | | | |
| 1 мая | День Весны и Труда | Музыкальный досуг «Песни весны» | | | | |
| | | Трудовой десант на участке детского сада с участием родителей | | | | |
| 9 мая | День Победы | – | – | Презентация, беседа | Участие в «Бессмертном полку» | |
| | | Совместная с родителями акция возложения цветов к памятнику героям Великой Отечественной войны. Выставка рисунков, поделок «За Родину!» Фестиваль «Песни, опаленные войной» (педагоги) | | | | |
| 18 мая | Международный день музеев | Экскурсия в музей детского сада | | Виртуальные экскурсии в музеи России | | |
| | | – | | Коллекционирование «Музей в чемодане» | | |
| 19 мая | День детских общественных организаций в России | – | – | Беседа-рассказ с элементами презентации | | |
| 24 мая | День славянской письменности и культуры | Беседа-рассказ с элементами презентации «Волшебные буквы» | | Познавательный досуг-викторина «Как пишут в разных странах» | | |
| Конец мая | Выпускные утренники «До свидания, детский сад!» | – | – | | Выпускные | |
| 1 июня | Международный день защиты детей | – | – | Конкурс рисунков на асфальте | Тематический образовательный проект «Я – ребенок! И я имею право...» | |
| 6 июня | День русского языка в ООН Пушкинский день России | Тематический образовательный проект «Сказки Пушкина» | | | | |

| Дата | Воспитательное событие | Формы организации образовательного процесса в разных возрастных группах | | | | |
|------------|--|--|---|---|----------------|--|
| | | 1 младшая группа | Младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Разновозрастные группы комбинированной и компенсирующей направленности (3-7 лет) |
| 12 июня | День России | – | Игра-квест «Удивительное путешествие по большой стране» | | | |
| | | Фотовыставка «Наши семейные поездки по России» | | | | |
| | | Телемост «Мы живем в России» | | | | |
| 22 июня | День памяти и скорби | Участие в акции «Свеча памяти» совместно с родителями | | | | |
| | | – | – | Беседа-рассказ с элементами презентации | | |
| 8 июля | День семьи, любви и верности | Тематический образовательный проект «Семья» | | | | |
| 28 июля | День Военно-Морского Флота | Рассказ с элементами презентации. Флешмоб. Рассматривание иллюстраций Знакомство детей с историей возникновения Российского флота и его основателем - царём Петром I | | | | |
| 2 августа | День воздушно-десантных войск России | Физкультурный досуг | | | | |
| 5 августа | Международный день светофора | – | Игра-квест «Путешествие со светофором» | | | |
| 10 августа | День физкультурника | Спортивный праздник «Папа, мама, я – спортивная семья». Спортивный парад | | | | |
| 10 августа | День города Ялта | Поздравительные открытки «День города Ялта!» выставка | | | | |
| 22 августа | День Государственного флага Российской Федерации | Беседа-рассказ с элементами презентации «Флаг города, флаг региона, флаг страны» | | | | |
| | | Продуктивная деятельность «Горит на солнышке флажок, как будто я огонь зажег» | | | | |
| | | – | – | Детско-родительские проекты «Флаг моей семьи» | | |

Все мероприятия проводятся с учётом особенностей Программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1.1. Цель и задачи Программы

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) муниципального бюджетного образовательного учреждения «Детский сад № 24 «Дружба» муниципального образования городской округ Ялта Республики Крым (далее – Программа) разработана в соответствии с ФГОС дошкольного образования и с учетом Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО).

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;
- специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- на сложившиеся традиции МБДОУ № 24;
- на выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива и МБДОУ № 24 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.

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 социаль-

ных, 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);

- simultанность 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 ис-

пользуемых 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 превосхищать, 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, неадекватный 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-аугостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

9. *Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм)* также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня 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.

Общая характеристика детей с РАС

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

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

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

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

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

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

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

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

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ошиба-

ются 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 мучичны, 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: нередко 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 эхоталии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

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

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

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

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

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

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увле-

чения. 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 что бы 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 вы-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с 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 потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего дошкольного возраста.

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

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 большей степени как средство ауто-стимуляции, 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 осмысливать 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 особую 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 фрагмен-

тарного; 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 МБДОУ № 24.

Утверждена приказом министерства просвещения российской федерации от 24 ноября 2022 г. N 1022 «**Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**» <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshchenia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo/>

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

СВЕДЕНИЯ О СЕРТИФИКАТЕ ЭП

Сертификат 646116746743375933883833707902081325236681597679

Владелец Скокина Елена Григорьевна

Действителен с 03.03.2023 по 02.03.2024