

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ДЕТСКИЙ САД №123»**

Принято на заседании
Педагогического Совета
Протокол №1 от 31.08.2023 г.

«Утверждаю»
Заведующий МБДОУ «Детский сад № 123»

Е.Н.Баренина
Приказ № 61/2-о от 01.09. 2023 г.



**АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

МБДОУ «Детский сад №123»

№ п/п	Содержание	Стр.
1	ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	3
1.1	Пояснительная записка	3
1.1.1	Цель и задачи АОП	3-4
1.1.2	Принципы и подходы к формированию АОП	4-7
1.1.3	Значимые для разработки и реализации АОП характеристики, в т.ч. характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС	7-17
1.2	Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации АОП	18-20
1.3	Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов	21-22
2	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ	23
2.1	Задачи и содержание образования (обучения и воспитания) обучающихся с РАС по образовательным областям	23
2.1.1	Социально-коммуникативное развитие	23
2.1.2	Речевое развитие	23-24
2.1.3	Развитие познавательной деятельности	24-26
2.1.4	Художественно-эстетическое развитие	26-27
2.1.5	Физическое развитие	27
2.1.6	Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	28-39
2.2	Вариативные формы, способы, методы и средства АОП	40-44
2.3	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик в процессе реализации АОП	45-49
2.4	Способы и направления поддержки детской инициативы	50-52
2.5	Организация коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС	53-66
2.6	Организация воспитательного процесса	67-79
2.7	Взаимодействие с семьями обучающихся	80-85
3	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	86
3.1	Психолого-педагогические условия реализации АОП	86
3.2	Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды	87-89
3.3	Учебно-методическое обеспечение АОП	90
3.4	Кадровые условия реализации АОП	91
3.5	Режим и распорядок дня	92-96

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1.1. Цель и задачи рабочей программы

Адаптированная образовательная программа разработана в соответствии:

- с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- с ФГОС дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155);
- с Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.07.2020 г. № 373);
- с Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1022);
- с адаптированной образовательной программой дошкольного образования МБДОУ «Детский сад №123».

Рабочая программа направлена на реализацию обязательной части адаптированной образовательной программы ДО и части, формируемой участниками образовательных отношений.

Программа является основой для преемственности образования детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста.

Цель программы: развитие ребёнка с РАС в период дошкольного детства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций.

Задачи Программы:

- реализация содержания АООП ДО для обучающихся с РАС;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в т.ч. их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- формирование общей культуры личности обучающихся с РАС, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;

- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с РАС;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;

- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию АОП.

АОП построена на следующих принципах дошкольного образования, усвоенных ФГОС ДО:

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально-бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: 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 самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

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

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

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

При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от

самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

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

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

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

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

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

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

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

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

Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком

зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

категорий детей с 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.

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

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 аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не 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 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 (ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ) РЕАЛИЗАЦИИ АОП.

Содержание и планируемые результаты АОП ДО для обучающихся с РАС не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений.

Поэтому в данной рабочей программе результаты освоения АОП ДО для обучающихся с РАС представлены в виде целевых ориентиров и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с РАС.

Планируемые результаты (целевые ориентиры) освоения АОП ДО для обучающихся с РАС на этапе завершения дошкольного образования

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

- 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 контролируемо 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

- 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

- 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. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Оценивание качества образовательной деятельности осуществляется в форме педагогической диагностики.

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.

Не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности ДОО на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения АООП ДО для обучающихся с РАС.

Целевые ориентиры:

- 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 предусматривает систему мониторинга динамики развития обучающихся, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающую:

- 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.

Диагностика развития ребенка с РАС используется как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей

индивидуальной работы с детьми с РАС.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ (ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ) ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОБЛАСТЯМ

Содержание рабочей 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 речевого общения).

4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.

5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

2.1.3. Развитие познавательной деятельности

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

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

Задачи познавательного развития:

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего

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

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

- соотнесение количества (больше - меньше - равно);

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

- различные варианты ранжирования;

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

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

- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

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

- формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

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

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

коррекция развития любознательности при РАС, т.к. спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, т.е., как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

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

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

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность 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 социально принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, выделение другого человека как другого, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии.

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

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

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

2.1.4. Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

- становление эстетического отношения к окружающему миру;

- формирование элементарных представлений о видах искусства;

- восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

- стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

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

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

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

литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искажённо и далеко не всем.

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

2.1.5. Физическое развитие

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

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

- проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не 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 цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и (или) письменной).

4. Для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - и, в частности, в пропедевтическом периоде - этого делать, тем

более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

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 использоваться, 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 ребёнку 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 начинается с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка»), 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. Мотивация аутичного ребёнка к чтению начинается с помощью знакомых слов (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. Простые предложения состояются 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. 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, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую

следует продолжать в школе.

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

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

деятельности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, 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. Необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

- научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;

- провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);

- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

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

В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку 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 значительно осложнен.

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

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

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

8. Последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы, 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 осваивается 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», «ъ», «ь», «ы»;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 обучение 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. ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ, СПОСОБЫ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ АОП.

Основание выбора форм, способов, методов и средств в реализации АОП

Формы, способы, методы и средства реализации рабочей программы определяются в соответствии с:

- с задачами воспитания и обучения детей с РАС;
- возрастными и индивидуальными особенностями детей с РАС;
- спецификой их образовательных потребностей и интересов;
- с учетом сформировавшейся практики воспитания и обучения детей;
- с учетом результативности форм, методов, средств образовательной деятельности применительно к возрастной группе детей 6-7 лет.

Вариативность форм, методов и средств в реализации рабочей программы зависит не только от учёта возрастных особенностей обучающихся с РАС, их индивидуальных и особых образовательных потребностей, но и от личных интересов, мотивов, ожиданий, желаний детей. Важное значение имеет признание приоритетной субъективной позиции ребёнка в образовательном процессе.

При выборе форм, методов, средств в реализации рабочей программы учитываются субъективные проявления ребёнка в деятельности:

- интерес к миру и культуре;
- избирательное отношение к социокультурным объектам и разным видам деятельности;
- инициативность и желание заниматься той или иной деятельностью;
- самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности;
- творчество в интерпретации объектов культуры и создании продуктов деятельности.

Формы реализации рабочей программы

Согласно ФГОС ДО при реализации рабочей программы используются различные формы в соответствии с видом детской деятельности и возрастными особенностями детей:

- игровая деятельность (сюжетно-ролевая, театрализованная, режиссерская, строительно-конструктивная, дидактическая, подвижная и другие);
- общение со взрослым (ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное) и сверстниками (ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое);
- речевая деятельность (слушание речи взрослого и сверстников, активная диалогическая и монологическая речь);
- познавательно-исследовательская деятельность и экспериментирование;
- изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация) и конструирование из разных материалов по образцу, условию и замыслу

ребёнка;

- двигательная деятельность (основные виды движений, общеразвивающие и спортивные упражнения, подвижные и элементы спортивных игр и другие);
- элементарная трудовая деятельность (самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд);
- музыкальная деятельность (слушание и понимание музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах).

Мет оды обучения и воспитания

Для достижения задач воспитания в ходе реализации рабочей программы используются следующие методы:

- организации опыта поведения и деятельности (приучение к положительным формам общественного поведения, упражнения, воспитывающие ситуации, игровые методы);
- осознания детьми опыта поведения и деятельности (рассказ на моральные темы, разъяснение норм и правил поведения, чтение художественной литературы, этические беседы, обсуждение поступков и жизненных ситуаций, личный пример);
- мотивации опыта поведения и деятельности (поощрение, методы развития эмоций, игры, соревнования, проектные методы).

При организации обучения следующие методы:

- традиционные методы (словесные, наглядные, практические);
- методы, в основу которых положен характер познавательной деятельности детей:

1) *информационно-рецептивный метод* (предъявляется информация, организуются действия ребёнка с объектом изучения - распознающее наблюдение, рассматривание картин, демонстрация кино- и диафильмов, просмотр компьютерных презентаций, рассказы педагога или детей, чтение);

2) *репродуктивный метод* (создание условий для воспроизведения представлений и способов деятельности, руководство их выполнением - упражнения на основе образца педагога, беседа, составление рассказов с опорой на предметную или предметно-схематическую модель);

3) *метод проблемного изложения* (постановка проблемы и раскрытие пути её решения в процессе организации опытов, наблюдений);

4) *частично-поисковый (эвристический метод)* (проблемная задача делится на части - проблемы, в решении которых принимают участие дети (применение представлений в новых условиях));

5) *исследовательский метод* (составление и предъявление проблемных ситуаций, ситуаций для экспериментирования и опытов (творческие задания, опыты, экспериментирование).

Для решения задач воспитания и обучения широко применяется *метод проектов*. Он способствует развитию у детей исследовательской активности, познавательных интересов, коммуникативных и творческих способностей, навыков сотрудничества и другое. Выполняя совместные проекты, дети

получают представления о своих возможностях, умениях, потребностях.

При выборе методов воспитания и обучения учитываются:

- возрастные и личностные особенности детей,
- педагогический потенциал каждого метода,
- условия его применения,
- реализуемые цели и задачи,
- планируемые результаты.

Для решения задач воспитания и обучения используется комплекс методов.

Средства реализации программы

При реализации рабочей программы используются различные средства, представленные совокупностью материальных и идеальных объектов:

- демонстрационные и раздаточные;
- визуальные, аудиальные, аудиовизуальные;
- естественные и искусственные;
- реальные и виртуальные.

Средства используются для развития следующих видов деятельности:

- двигательной (оборудование для ходьбы, бега, ползания, лазания, прыгания, занятий с мячом и другое);
- предметной (образные и дидактические игрушки, реальные предметы и другое);
- игровой (игры, игрушки, игровое оборудование и другое);
- коммуникативной (дидактический материал, предметы, игрушки, видеофильмы и другое);
- познавательно-исследовательской и экспериментирования (натуральные предметы и оборудование для исследования и образно-символический материал, в т.ч. макеты, плакаты, модели, схемы и другое);
- чтения художественной литературы (книги для детского чтения, в т.ч. аудиокниги, иллюстративный материал);
- трудовой (оборудование и инвентарь для всех видов труда);
- продуктивной (оборудование и материалы для лепки, аппликации, рисования и конструирования);
- музыкальной (детские музыкальные инструменты, дидактический материал и другое).

При реализации рабочей программы могут использоваться дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, исключая образовательные технологии, которые могут нанести вред здоровью детей.

Применение электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, а также работа с электронными средствами обучения осуществляется в соответствии с требованиями СП 2.4.3648-20 и СанПиН 1.2.3685-21.

***Вариативность форм, методов, средств в реализации
Адаптированной образовательной программы программы***

Выбор педагогически обоснованных форм, методов, средств реализации АООП, адекватных образовательным потребностям и предпочтениям детей, их соотношение и интеграция при решении задач воспитания и обучения обеспечивает их *вариативность*.

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

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

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

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

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.

Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим

работником и другими детьми.

Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляет ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

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.

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.

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

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.

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

2.3. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНЫХ ВИДОВ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ АОП.

Особенности организации образовательной деятельности

Образовательная деятельность в процессе реализации АОП включает:

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

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

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

1) совместная деятельность педагога с ребёнком, где, взаимодействуя с ребёнком, он выполняет функции педагога: обучает ребёнка чему-то новому;

2) совместная деятельность ребёнка с педагогом, при которой ребёнок и педагог - равноправные партнеры;

3) совместная деятельность группы детей под руководством педагога, который на правах участника деятельности на всех этапах её выполнения (от планирования до завершения) направляет совместную деятельность группы детей;

4) совместная деятельность детей со сверстниками без участия педагога, но по его заданию. Педагог в этой ситуации не является участником деятельности, но выступает в роли её организатора, ставящего задачу группе детей, тем самым, актуализируя лидерские ресурсы самих детей;

5) самостоятельная, спонтанно возникающая, совместная деятельность детей без всякого участия педагога. Это могут быть самостоятельные игры детей (сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, игры с правилами, музыкальные и другое), самостоятельная изобразительная деятельность по выбору детей, самостоятельная познавательно-исследовательская деятельность (опыты, эксперименты и другое).

Организуя различные виды деятельности, педагог учитывает опыт ребёнка, его субъектные проявления (самостоятельность, творчество при выборе содержания деятельности и способов его реализации, стремление к сотрудничеству с детьми, инициативность и желание заниматься определенным видом деятельности).

Эту информацию педагог может получить в процессе наблюдения за деятельностью детей в ходе проведения педагогической диагностики. На основе полученных результатов организуются разные виды деятельности, соответствующие возрасту детей.

В процессе их организации педагог создает условия для свободного выбора детьми деятельности, оборудования, участников совместной деятельности, принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, поддерживает детскую инициативу и самостоятельность, устанавливает правила взаимодействия детей. Педагог использует образовательный потенциал каждого вида деятельности для решения задач воспитания, обучения и развития детей.

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

Роль игры

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

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

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

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

Образовательная деятельность в режимных моментах

Образовательная деятельность в режимных процессах имеет специфику и предполагает использование особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребёнка.

Образовательная деятельность в утренний отрезок дня

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

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

- игровые ситуации, индивидуальные игры и игры небольшими

подгруппами (сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, подвижные, музыкальные и другие);

- беседы с детьми по их интересам, развивающее общение педагога с детьми (в т.ч. в форме утреннего и вечернего круга), рассматривание картин, иллюстраций;

- практические, проблемные ситуации, упражнения (по освоению культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья, правил и норм поведения и другие);

- наблюдения за объектами и явлениями природы, трудом взрослых;

- трудовые поручения и дежурства (сервировка стола к приему пищи, уход за комнатными растениями и другое);

- индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;

- продуктивную деятельность детей по интересам детей (рисование, конструирование, лепка и другое);

- оздоровительные и закаливающие процедуры, здоровьесберегающие мероприятия, двигательную деятельность (подвижные игры, гимнастика и другое).

Особенности проведения занятий

Согласно требованиям СанПиН 1.2.3685-21 в режиме дня предусмотрено *время для проведения занятий.*

Занятие рассматривается:

- как дело, занимательное и интересное детям, развивающее их;

- как деятельность, направленная на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей, или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогам самостоятельно.

Занятие является формой организации обучения, наряду с экскурсиями, дидактическими играми, играми-путешествиями и другими. Оно может проводиться в виде образовательных ситуаций, тематических событий, проектной деятельности, проблемно-обучающих ситуаций, интегрирующих содержание образовательных областей, творческих и исследовательских проектов и так далее.

В рамках отведенного времени педагог может организовывать образовательную деятельность с учётом интересов, желаний детей, их образовательных потребностей, включая детей дошкольного возраста в процесс сотворчества, содействия, сопереживания.

При организации занятий педагог использует опыт, накопленный при проведении образовательной деятельности в рамках сформировавшихся подходов.

Время проведения занятий, их продолжительность, длительность перерывов, суммарная образовательная нагрузка для детей дошкольного возраста определяются СанПиН 1.2.3685-21.

Введение термина «занятие» не означает регламентацию процесса. Термин

фиксирует форму организации образовательной деятельности. *Содержание и педагогически обоснованную методику проведения занятий педагог может выбирать самостоятельно.*

Прогулки

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

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

Образовательная деятельность во вторую половину дня

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

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

Самостоятельная деятельность предполагает самостоятельный выбор

ребёнком её содержания, времени, партнеров. Педагог может направлять и поддерживать свободную самостоятельную деятельность детей (создавать проблемно-игровые ситуации, ситуации общения, поддерживать познавательные интересы детей, изменять предметно-развивающую среду и другое).

Организация культурных практик

Во вторую половину дня педагог может организовывать культурные практики. Они расширяют социальные и практические компоненты содержания образования, способствуют формированию у детей культурных умений при взаимодействии со взрослым и самостоятельной деятельности. Ценность культурных практик состоит в том, что они ориентированы на проявление детьми самостоятельности и творчества, активности и инициативности в разных видах деятельности, обеспечивают их продуктивность.

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

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

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

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

В процессе культурных практик педагог *создает атмосферу свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей.* Организация культурных практик предполагает подгрупповой способ объединения детей.

2.4. СПОСОБЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

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

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

Любая деятельность ребёнка в ДОО протекает в форме самостоятельной инициативной деятельности, в т.ч.:

- самостоятельная исследовательская деятельность и экспериментирование;
- свободные сюжетно-ролевые, театрализованные, режиссерские игры;
- игры - импровизации и музыкальные игры;
- речевые и словесные игры, игры с буквами, слогами, звуками;
- логические игры, развивающие игры математического содержания;
- самостоятельная деятельность в книжном уголке;
- самостоятельная изобразительная деятельность, конструирование;
- самостоятельная двигательная деятельность, подвижные игры, выполнение ритмических и танцевальных движений.

Для поддержки детской инициативы педагог учитывает следующие условия:

1) уделяет внимание развитию детского интереса к окружающему миру, поощряет желание ребёнка получать новые знания и умения, осуществляет деятельностные пробы в соответствии со своими интересами, задает познавательные вопросы;

2) организует ситуации, способствующие активизации личного опыта ребёнка в деятельности, побуждающие детей к применению знаний, умений при выборе способов деятельности;

3) расширяет и усложняет в соответствии с возможностями и особенностями развития детей область задач, которые ребёнок способен и желает решить самостоятельно, уделяет внимание таким задачам, которые способствуют активизации у ребёнка творчества, сообразительности, поиска новых подходов;

4) поощряет проявление детской инициативы в течение всего дня пребывания ребёнка в ДОО, используя приемы поддержки, одобрения, похвалы;

5) создает условия для развития произвольности в деятельности, использует игры и упражнения, направленные на тренировку волевых усилий,

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

6) поощряет и поддерживает желание детей получить результат деятельности, обращает внимание на важность стремления к качественному результату, подсказывает ребёнку, проявляющему небрежность и равнодушие к результату, как можно довести дело до конца, какие приемы можно использовать, чтобы проверить качество своего результата;

7) внимательно наблюдает за процессом самостоятельной деятельности детей, в случае необходимости оказывает детям помощь, но стремится к её дозированию. Если ребёнок испытывает сложности при решении уже знакомой ему задачи, когда изменилась обстановка или иные условия деятельности, то использует приемы наводящих вопросов, активизирует собственную активность и смекалку ребёнка, намекает, советует вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;

8) поддерживает у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивает рост возможностей и достижений каждого ребёнка, побуждает к проявлению инициативы и творчества через использование приемов похвалы, одобрения, восхищения.

Дети 6-7 лет имеют яркую потребность в самоутверждении и признании со стороны взрослых. Поэтому педагог обращает внимание на те педагогические условия, которые развивают детскую самостоятельность, инициативу и творчество. Для этого педагог создает ситуации, активизирующие желание детей применять свои знания и умения, имеющийся опыт для самостоятельного решения задач. Он регулярно поощряет стремление к самостоятельности, старается определять для детей все более сложные задачи, активизируя их усилия, развивая произвольные умения и волю, постоянно поддерживает желание преодолевать трудности и поощряет ребёнка за стремление к таким действиям, нацеливает на поиск новых, творческих решений возникших затруднений.

Для поддержки детской инициативы педагоги используют ряд способов, приемов, правил, а именно:

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

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

инициативных действий.

3) Особое внимание педагог уделяет общению с ребёнком в период проявления кризиса семи лет: характерные для ребёнка изменения в поведении и деятельности становятся поводом для смены стиля общения с ребёнком. Важно уделять внимание ребёнку, уважать его интересы, стремления, инициативы в познании, активно поддерживать стремление к самостоятельности. Дети седьмого года жизни очень чувствительны к мнению взрослых. Необходимо поддерживать у них ощущение своего взросления, вселять уверенность в своих силах.

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

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

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

2.5. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС (пропедевтический этап)

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 и т.д.

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

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.

1. Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования.

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

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

Минимальный уровень развития коммуникации и коммуникативных навыков, необходимый для обучения в классе - это 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.

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

Официальные документы запрещают устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов. Для детей с РАС,

учитывая особенности их развития – и, в частности, в пропедевтическом периоде – этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

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

- следует развивать потребность в общении;
- развивать адекватные возможностям 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 соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;
- соблюдать регламент поведения в школе.

2. Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. 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.

Комплексная коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить внимание на следующие моменты.

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

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение – на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны по феноменологии и патогенезу, и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего,

медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без использования психофармакологии. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, однако, могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психокоррекционное воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении.

В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени.

Присутствие в поведении ребенка определённого возраста большого количества поведенческих проблем может повлечь за собой выбор для него индивидуальной формы обучения и/или снизить уровень АООП НОО. В таких случаях часто возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы откорректировать поведенческие проблемы.

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то (желательно совместную) деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т.п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться, в худшем случае просто, мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажённого понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения у детей с РАС.

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 и их игнорирование, – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но редко решает проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

3. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе

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 детей 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 и т.д.).

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

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

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 и т.д.); 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 объём 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 ФАОП НОО обучающихся с РАС;

- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у детей 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 и т.п.).

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, целесообразно сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний (см. 6.6), потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям.

Как показывает опыт, недостаточность навыков организации собственного внимания и поведения ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

4. 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 и т.п. – 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, детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки.

Решение этих проблем возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

5. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Как показывает опыт, представления о том, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам не отличается от обучения детей с типичным развитием, глубоко ошибочны. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогов даже в старших классах.

Основы обучения детей с РАС чтению

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

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

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 и др. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

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

Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы

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

Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и/или звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьёт из чашки (какой-то другой ребёнок или взрослый) 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 и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

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

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом, и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например,

«Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Суцевской), и, 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 детей РАС не следует использовать сказки,

пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

При обучении чтению детей 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.

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы дети 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.

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

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

Основы обучения детей с РАС письму

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин – нарушение развития

общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, – негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь – одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

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.

Основными методическими аспектами обучения письму на пропедевтическом этапе являются следующие.

Необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;

провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.);

провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

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

Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем — на большем листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия *строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под*

нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

При переходе 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 детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка, и, в результате, дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

Нужно стараться, чтобы 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 и т.д. (основной вид деятельности).

Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством повторов, с тем, 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

Пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в».

Шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: «р», «ф», «у», «д», «з».

Седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю».

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

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

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

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

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

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

«Е», «Ё», «З».

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

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

Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно

начинать по возможности раньше; это также является профилактикой «побуквенного письма» (оно не столь нежелательно, как «побуквенное чтение», но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

Обучение детей 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.

Нельзя не остановиться еще на одном моменте, на который часто не обращают достаточного внимания: 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 и т.д. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений.

Если говорить о наиболее типичных трудностях, то 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.

Как отмечено выше, дети 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 дети неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

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 и др.).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

1) Трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, но вчрезмерной симультанности восприятия;

2) Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания

условия задач с конкретным содержанием.

В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий широкий», «длинный – короткий» и т. д. 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. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

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

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

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

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 детей с особыми образовательными потребностями – академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

2.6. ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Воспитательная работа в группе осуществляется в соответствии с АОП воспитания и календарным планом воспитательной работы МБДОУ «Детский сад №123».

Цель и задачи воспитания

Общая цель воспитания в ДОО - личностное развитие каждого ребёнка с учётом его индивидуальности и создание условий для позитивной социализации детей на основе традиционных ценностей российского общества, что предполагает:

- 1) формирование первоначальных представлений о традиционных ценностях российского народа, социально приемлемых нормах и правилах поведения;
- 2) формирование ценностного отношения к окружающему миру (природному и социокультурному), другим людям, самому себе;
- 3) становление первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с традиционными ценностями, принятыми в обществе нормами и правилами.

Общие задачи воспитания в ДОО:

- 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.

Направления воспитания

Воспитательный процесс осуществляется по следующим направлениям:

1. Патриотическое воспитание
2. Социальное воспитание
3. Познавательное воспитание
4. Физическое и оздоровительное направление воспитания
5. Трудовое воспитание
6. Этико-эстетическое воспитание

Принципы воспитания

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Целевые ориентиры воспитания

Деятельность педагогических работников нацелена на перспективу становления личности и развития ребёнка. Поэтому планируемые результаты представлены в виде целевых ориентиров как обобщенные «портреты» ребёнка к концу дошкольного возраста.

В соответствии с ФГОС ДО оценка результатов воспитательной работы не осуществляется, так как 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 детей.

**Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС
дошкольного возраста**

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

Задачи воспитания в образовательных областях

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

№ 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

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. 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.

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).

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 российского народа, шедеврам мировой художественной культуры с целью раскрытия ценностей «Красота», «Природа», «Культура»;
- становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего мира и внутреннего мира ребёнка;
- формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми;
- создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребёнка с учётом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими людьми (детьми и взрослыми).

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.

Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

1. Патриотическое воспитание

Ценност и: 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;

- другое.

2. Социальное воспитание

Ценност и: 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;
- другое.

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;
- другое.

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 РАС (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесберегающих и здоровьесоздающих 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.

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;
- другое.

6. Этико-эстетическое воспитание

Ценность: культура и красота.

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

Задачи:

- формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

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

Содержание деятельности:

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

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

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

- учить детей уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;
- воспитывать культуру общения ребенка, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;
- воспитывать культуру речи: называть взрослых на «вы» и по имени и отчеству; не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;
- воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом 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.

Календарный план воспитательной работы

Календарный план воспитательной работы в группе соответствует календарному плану воспитательной работы МБДОУ «Детский сад №123».

Перечень государственных и народных праздников:

Январь:

«Новогодние забавы»,

Масленица.

Февраль:

23 февраля: День защитника Отечества.

Март:

8 марта: Международный женский день;

27 марта: Всемирный день театра.

Апрель:

12 апреля: День космонавтики;

Май:

1 мая: Праздник Весны и Труда;

9 мая: День Победы;

Июнь:

1 июня: День защиты детей;

12 июня: День России;

Август:

22 августа: День Государственного флага Российской Федерации;

Сентябрь:

1 сентября: День знаний;

27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.

Октябрь:

3 октября: День рождения С Есенина.

5 октября: День учителя;

Ноябрь:

Последнее воскресенье ноября: День матери в России;

30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации.

Декабрь:

3 декабря: Международный день инвалидов

12 декабря: День Конституции Российской Федерации;

31 декабря: Новый год.

№ п/п	Праздники, памятные даты	Событие (название и форма)	Сроки	Ответственный
	Сентябрь			
	1 сентября. День знаний	Праздник «День знаний»	1.09	
	27 сентября. День воспитателя и всех дошкольных работников	Конкурс рисунков «Наш любимый детский сад»	20-30.09	
	Октябрь			
	Ноябрь			
	Декабрь			
	Январь			
	Февраль			
	Март			
	Апрель			
	Май			
	Июнь			
	Август			

2.7. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС

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.

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

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

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.

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.

Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию

у ребенка различных позитивных качеств. Ребенок учится уважать себя и других, т.к. отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагогический работник предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления.

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.

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.

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

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

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

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.

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.

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.

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

Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях 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).

Формы организации психолого-педагогической помощи семье

1. Коллективные формы взаимодействия

1.1. Общие родительские собрания. Проводятся администрацией ДОО 2 раза в год, в начале, и в конце учебного года.

Задачи:

- информирование и обсуждение с родителями задачи и содержание коррекционно-образовательной работы;
- решение организационных вопросов;
- информирование родителей по вопросам взаимодействия ДОО с другими организациями, в том числе и социальными службами.

1.2. Групповые родительские собрания. Проводятся специалистами и воспитателями групп не реже 2-х раз в год и по мере необходимости.

Задачи:

- обсуждение с родителями задач, содержания и форм работы;
- сообщение о формах и содержании работы с детьми в семье;
- решение текущих организационных вопросов.

1.3. «День от крытых дверей». Проводится администрацией ДОО в апреле для родителей детей, поступающих в ДОО в следующем учебном году.

Задача: знакомство с ДОО, направлениями и условиями его работы.

1.4. Тематические занятия «Семейного клуба». Работа клуба планируется на основании запросов и анкетирования родителей. Занятия клуба проводятся специалистами ДОО один раз в два месяца.

Формы проведения: тематические доклады; плановые консультации; семинары; тренинги; «Круглые столы» и др.

Задачи:

- знакомство и обучение родителей формам оказания психолого-педагогической помощи со стороны семьи детям с проблемами в развитии;
- ознакомление с задачами и формами подготовки детей к школе.

1.5. Проведение детских праздников и «Досугов». Подготовкой и проведением праздников занимаются специалисты ДОО с привлечением родителей.

Задача: поддержание благоприятного психологического микроклимата в группах и распространение его на семью.

2. Индивидуальные формы работы

2.1. Анкетирование и опросы. Проводятся по планам администрации, дефектологов, психолога, воспитателей и по мере необходимости.

Задачи:

- сбор необходимой информации о ребенке и его семье;
- определение запросов родителей о дополнительном образовании детей;
- определение оценки родителями эффективности работы специалистов и воспитателей;
- определение оценки родителями работы ДОО.

2.2. Беседы и консультации специалистов. Проводятся по запросам родителей и по плану индивидуальной работы с родителями.

Задачи:

- оказание индивидуальной помощи родителям по вопросам коррекции, образования и воспитания;
- оказание индивидуальной помощи в форме домашних заданий.

2.3. «Служба доверия». Работу службы обеспечивают администрация и психолог. Служба работает с персональными и анонимными обращениями и пожеланиями родителей.

Задача: оперативное реагирование администрации ДОО на различные ситуации и предложения.

2.4. Родительский час. Проводится специалистами один раз в неделю во второй половине дня с 17 до 18 часов.

Задача: информирование родителей о ходе образовательной работы с ребенком, разъяснение способов и методов взаимодействия с ним при закреплении материала в домашних условиях, помощь в подборе дидактических игр и игрушек, детской литературы, тетрадей на печатной основе, раскрасок, наиболее эффективных на определенном этапе развития ребенка.

3. Формы наглядного информационного обеспечения

3.1. Информационные стенды и тематические выставки. Стационарные и передвижные стенды и выставки размещаются в удобных для родителей местах (например, «Готовимся к школе», «Развиваем руку, а значит и речь», «Игра в развитии ребенка», «Как выбрать игрушку», «Какие книги прочитать ребенку», «Как развивать способности ребенка дома»).

Задачи:

- информирование родителей об организации коррекционно-образовательной работы в ДОО;
- информация о графиках работы администрации и специалистов.

3.2. Выставки детских работ. Проводятся по плану образовательной работы.

Задачи:

- ознакомление родителей с формами продуктивной деятельности детей;
- привлечение и активизация интереса родителей к продуктивной деятельности своего ребенка.

3.3. Открытые занятия специалистов и воспитателей. Задания и методы работы подбираются в форме, доступной для понимания родителями. Проводятся 2-3 раза в год.

Задачи:

- создание условий для объективной оценки родителями успехов и трудностей своих детей;
- наглядное обучение родителей методам и формам дополнительной работы с детьми в домашних условиях.

В реализации задач социально-педагогического блока принимают все специалисты и воспитатели специального детского сада. Сфера их компетентности определена должностными инструкциями.

4. Проектная деятельность

4.1. Совместные и семейные проекты различной направленности.

Создание совместных детско-родительских проектов (несколько проектов в год).

Задачи: активная совместная экспериментально-исследовательская деятельность родителей и детей.

4.2. Опосредованное интернет-общение. Создание интернет-пространства групп, электронной почты для родителей.

Задачи: позволяет родителям быть в курсе содержания деятельности группы, даже если ребенок по разным причинам не посещает детский сад. Родители могут своевременно и быстро получить различную информацию: презентации, методическую литературу, задания, получить ответы по интересующим вопросам.

При этом активная позиция в этой системе принадлежит педагогу-психологу, который изучает и анализирует психологические и личностные особенности развития детей в семье.

Календарный план работы с родителями

(форму таблицы можно изменить)

№ п/п	Название и форма проведения мероприятия	Цель	Участники	Ответственные
	Август			
	Сентябрь			
	Октябрь			

	Ноябрь			
	Декабрь			
	Январь			
	Март			
	Апрель			
	Май			
	Июнь			

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ АОП.

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.

3.2. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ

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

РППС рассматривается как часть образовательной среды и фактор, обогащающий развитие детей. РППС выступает основой для разнообразной, разносторонне развивающей, содержательной и привлекательной для каждого ребёнка деятельности.

Для реализации рабочей программы используются следующие возможности РППС:

- территория ДОО,
- групповые помещения,
- специализированные помещения (музыкальный зал, бассейн, кабинет педагога-психолога, кабинет учителя-логопеда и др.).

Федеральная программа не выдвигает жестких требований к организации РППС и оставляет за ДОО право самостоятельного проектирования РППС.

В соответствии со ФГОС ДО возможны разные варианты создания РППС при условии учёта целей и принципов Программы, возрастной и тендерной специфики для реализации образовательной программы.

Оборудование в групповом помещении размещено в соответствии с его функциональным назначением, выделены модули:

- физкультурно-оздоровительный,
- игровой,
- художественно-творческий,
- поисково-познавательный,
- релаксации,
- бытовой.

У детей дошкольного возраста любые виды деятельности тесно переплетены с игрой, познание и экспериментирование легко переходят в творческую сюжетно-ролевую игру, так же как и двигательная активность, труд или знакомство с литературным произведением. В связи с этим игровой модуль является системообразующим.

Бытовой модуль включает в себя то, что связано с приемом пищи, трудовыми поручениями, трудовой деятельностью.

Модуль релаксации состоит из зоны отдыха и релаксации, мягкой детской мебели, книжных стеллажей, столиков за которыми дети могут смотреть книги, играть в спокойные игры.

ИЛИ

Оборудование в группе размещено и по центрам детской активности.

1. *Центр двигательной активности* (ориентирован на организацию игр средней и малой подвижности в групповых помещениях, средней и интенсивной подвижности в физкультурном и музыкальном залах, интенсивной подвижности на групповых участках, спортивной площадке, всей территории

детского сада) в интеграции с содержанием образовательных областей «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие».

2. *Центр безопасности*, позволяющий организовать образовательный процесс для развития у детей навыков безопасности жизнедеятельности в интеграции содержания образовательных областей «Физическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

3. *Центр игры*, содержащий оборудование для организации сюжетно-ролевых детских игр, предметы-заместители в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» и «Физическое развитие».

4. *Центр конструирования*, в котором есть разнообразные виды строительного материала и детских конструкторов, бросового материала схем, рисунков, картин, демонстрационных материалов для организации конструкторской деятельности детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие».

5. *Центр логики и математики*, содержащий разнообразный дидактический материал и развивающие игрушки, а также демонстрационные материалы для формирования элементарных математических навыков и логических операций в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

6. *Центр экспериментирования, организации наблюдения и труда*, игровое оборудование, демонстрационные материалы и дидактические пособия которого способствуют реализации поисково-экспериментальной и трудовой деятельности детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

7. *Центр познания и коммуникации детей*, оснащение которого обеспечивает расширение кругозора детей и их знаний об окружающем мире во взаимодействии детей со взрослыми и сверстниками в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

8. *Книжный уголок*, содержащий художественную и документальную литературу для детей, обеспечивающую их духовно-нравственное и этическое воспитание, формирование общей культуры, освоение разных жанров художественной литературы, воспитание любви и интереса к художественному слову, удовлетворение познавательных потребностей в интеграции содержания всех образовательных областей.

9. *Центр театрализации и музицирования*, оборудование которого позволяет организовать музыкальную и театрализованную деятельность детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Физическое развитие».

10. *Центр уединения* предназначен для снятия психоэмоционального напряжения воспитанников.

11. *Центр коррекции* предназначен для организации совместной деятельности воспитателя и/или специалиста с детьми с ОВЗ, направленной на коррекцию имеющихся у них нарушений.

12. *Центр творчества детей*, предназначенный для реализации продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) в интеграции с содержанием образовательных областей «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

При такой организации следует продумывать соседство центров с учетом пересечения детских активностей и их интеграции (объединения). Игра и конструирование, например, часто объединены в деятельности детей - постройка сразу обыгрывается или, наоборот, сюжет игры требует конструктивного творчества. Познание часто соседствует у детей с экспериментированием, а ознакомление с литературой - с театрализованным и художественным творчеством.

3.3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ АОП

Перечень учебно-методических пособий:

1. Ихсанова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками Санкт-Петербург, 2021
2. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014
3. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 20173.
4. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
5. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методические разработки М, 2018.
6. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М.,2003
8. Веракса А. Н., Комарова Т.С., Дорофеева Э.М. Инновационная программа дошкольного образования – От рождения до школы, М., 2022

3.4. КАДРОВЫЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ АОП

ФИО педагога, должность	Квалификационная категория
Мишина Лилия Юрьевна, педагог-психолог	высшая
Акимова Надежда Викторовна, учитель-дефектолог	высшая
Илюхина Мария Игоревна, учитель-дефектолог	-
Судницына Наталья Владимировна, учитель-дефектолог	высшая
Букина Светлана Юрьевна, воспитатель	высшая
Анисимова Ирина Александровна, воспитатель	высшая
Протасова Ольга Валентиновна, воспитатель	высшая
Евсикова Мария Анатольевна, воспитатель	первая
Юмашева Лариса Михайловна, воспитатель	высшая
Пискунова Галина Петровна, воспитатель	высшая
Бацуро Валентина Петровна, музыкальный руководитель	высшая
Гаврилова Евгения Викторовна, музыкальный руководитель	-

3.5. 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 ДОО, потребностей участников образовательных отношений.

Основными компонентами режима в ДОО являются: сон, пребывание на открытом воздухе (прогулка), образовательная деятельность, игровая деятельность и отдых по собственному выбору (самостоятельная деятельность), прием пищи, личная гигиена. Содержание и длительность каждого компонента, а также их роль в определенные возрастные периоды закономерно изменяются, приобретая новые характерные черты и особенности.

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

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	9.00
Окончание занятий, не позднее	все возрасты	17.00
Продолжительность занятия для детей дошкольного возраста, не более	от 1,5 до 3 лет от 3 до 4 лет от 4 до 5 лет от 5 до 6 лет от 6 до 7 лет	10 минут 15 минут 20 минут 25 минут 30 минут
Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, не более	от 1,5 до 3 лет от 3 до 4 лет от 4 до 5 лет от 5 до 6 лет от 6 до 7 лет	20 минут 30 минут 40 минут 50 минут или 75 минут при организации 1 занятия после дневного сна 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 4-7 лет	12 часов 11 часов
Продолжительность дневного сна, не менее	1-3 года 4-7 лет	3 часа 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.
Примерный режим дня в дошкольных группах

Содержание	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
Холодный период года				
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30
Завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00
Занятия (включая гимнастику в процессе занятия - 2 минуты, перерывы между занятиями, не менее 10 минут)	9.00-9.20	9.00-9.50	9.00-10.00	9.00-10.50
Второй завтрак ¹	10.00-10.20	10.00-10.20	10.00-10.20	10.00-10.20
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	10.00-12.00	10.05-12.00	10.45-12.30	10.50-12.30
Обед	12.00-13.00	12.00-13.00	12.30-13.00	12.30-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры	13.00-15.10	13.00-15.10	13.00-15.10	13.00-15.10
Полдник	15.10-15.30	15.10-15.20	15.10-15.20	15.10-15.20
Занятия (при необходимости)	15.30-15.50	15.30-15.50	15.30-16.30	15.30-16.30
Ужин	16.00-16.30	16.30-17.00	16.30-17.00	16.30-17.00
Игры, самостоятельная деятельность детей, подготовка к прогулке, прогулка	16.30-17.30	17.00-17.30	17.00-17.30	17.00-17.30
Вечерняя прогулка, уход домой	17.30 - 19.00	17.30 - 19.00	17.30 - 19.00	17.30 - 19.00

Тёплый период года				
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30
Завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00
Игры, самостоятельная деятельность	9.00-10.10	9.00-10.10	9.00-10.10	9.00-10.10
Второй завтрак ¹⁸	10.10-10.20	10.10-10.20	10.10-10.20	10.10-10.20
Подготовка к прогулке, прогулка, занятия на прогулке, возвращение с прогулки	9.20-12.00	9.15-12.00	9.15-12.00	9.00-12.00
Обед	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30
Полдник	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00	15.30-16.00
Игры, самостоятельная деятельность детей	16.00-16.30	16.00-16.30	16.00-16.30	16.00-16.30
Ужин	16.30-17.00	16.30-17.00	16.30-17.00	16.30-17.00
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей	17.00-17.30	17.00-17.30	17.00-17.30	17.00-17.30
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, уход домой	17.30-19.00	17.30-19.00	17.30-19.00	17.30-19.00

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

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

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

- физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия, туристские походы, спортивные соревнования организуются с учётом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. ДОО обеспечивает присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах;

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

