

**Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида №2 «Ромашка»
города Губкина Белгородской области**

СОГЛАСОВАНА:

на заседании Управляющего
совета МАДОУ «Детский сад
комбинированного вида № 2
«Ромашка» города Губкина
Белгородской области
протокол № 3 от «30» августа
2023 г.

ПРИНЯТА:

на заседании Педагогического
совета МАДОУ «Детский сад
комбинированного вида № 2
«Ромашка» города Губкина
Белгородской области
протокол № 1 от «30» августа
2023г.

УТВЕРЖДЕНА:

приказом заведующего
МАДОУ «Детский сад
комбинированного вида № 2
«Ромашка» города Губкина
Белгородской области
№100 от 30 августа 2023 г.
Л.В.Корнева



**Корнева
Лариса
Викторовн
а**

Корнева Лариса Викторовна
S=RU, O="МАДОУ ""Детский сад
комбинированного вида №2 ""
Ромашка""", CN=Корнева
Лариса Викторовна,
E=douromashka_2@mail.ru

я подтверждаю этот
документ своей
удостоверяющей
подписью
место подписания
10.0.0

**Адаптированная образовательная программа
дошкольного образования для обучающихся с
расстройством аутистического спектра
муниципального автономного дошкольного
образовательного учреждения «Детский сад
комбинированного вида №2
«Ромашка» города Губкина Белгородской области**

Оглавление

Общие положения.....	6
1. Целевой раздел.....	7
1.1. Пояснительная записка. Цели и задачи реализации Программы.....	7
1.2. Принципы и подходы к формированию АОП.....	8
1.2.1. Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС.....	8
1.2.2. Характеристика развития воспитанников с РАС	11
1.2.3. Особые образовательные потребности детей с РАС.....	17
1.3. Планируемые результаты освоения Программы.....	18
1.3.1. Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС.....	19
1.3.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжелым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжелой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития).....	20
1.3.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще легкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития).....	21
1.3.4. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно легким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются).....	21
1.3.5. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (уровни тяжести аутистических расстройств по классификации DSM – 5).....	22
1.4. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе.....	24
1.4.1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (диагностический инструментарий).....	26
1.5. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе	28
2. Содержательный раздел	31
2.1. Пояснительная записка	31
2.2. Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС	32
2.2.1. Социально – коммуникативное развитие.....	32
2.2.2. Речевое развитие.....	32
2.2.3. Познавательное развитие.....	33
2.2.4. Художественно – эстетическое развитие	34
2.2.5. Физическое развитие.....	35
2.2.6. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (технологии адаптивной физической культуры для физического развития обучающихся с РАС)	35

2.3.	Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.....	40
2.3.1.	Формирование социально-коммуникативных функций.....	40
2.3.2.	Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе	41
2.3.3.	Навыки самообслуживания и бытовые навыки.....	42
2.3.4.	Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.....	42
	Основы обучения обучающихся с РАС чтению.....	42
	Основы обучения обучающихся с РАС письму	44
	Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений	47
2.4.	Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы	50
2.4.1.	Часть, формируемая участниками образовательных отношений (стратегии обучения обучающихся с РАС)	50
2.5.	Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС.....	54
2.5.1.	Часть, формируемая участниками образовательных отношений «Особенности взаимодействия взрослых с детьми с РАС»	54
2.6.	Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся с РАС	57
2.6.1.	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС.....	58
3.	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС	62
3.1.	Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра и в раннем возрасте	62
3.1.1.	Развитие эмоциональной сферы.....	62
3.1.2.	Развитие сенсорно-перцептивной сферы	62
3.1.3.	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	65
3.1.4.	Формирование и развитие коммуникации	65
3.1.5.	Речевое развитие.....	67
3.1.6.	Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция	69
3.1.7.	Развитие двигательной сферы и физическое развитие	70
	Формирование предметно-манипулятивной деятельности.....	70
	Формирование предметно-практических действий.....	71
	Общефизическое развитие	72
	Подвижные игры... ..	72
	Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.....	72
3.1.8.	Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков	73
3.1.9.	Формирование навыков самостоятельности	73
3.2.	Коррекционно – развивающая работа на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС	74
3.2.1.	Социально-коммуникативное развитие.....	74
3.2.2.	Коррекция нарушений речевого развития	75
3.2.3.	Развитие навыков альтернативной коммуникации	76
3.2.4.	Коррекция проблем поведения	76
3.2.5.	Коррекция и развитие эмоциональной сферы	77
3.2.6.	Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.....	77
3.2.7.	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	77

3.3. Коррекционно – развивающая работа на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС	78
3.3.1. Социально – коммуникативное развитие	78
3.4. Коррекционно – развивающая работа в пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	80
3.4.1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (Стратегии и технологии обучения обучающихся с РАС различным навыкам)	80
3.4.2. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	81
3.4.3. Стратегии формирования социальных и игровых навыков у детей с РАС	81
3.4.4. Коммуникативное развитие	86
3.4.5. Речевое развитие	89
3.4.6. Коррекция проблематичного поведения	91
3.4.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие	96
3.4.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков	96
3.4.9. Формирование навыков самостоятельности	100
3.5. Рабочая программа воспитания	100
3.5.1 Пояснительная записка	100
3.5.2. Целевой раздел	101
3.5.3. Содержательный раздел	112
Патриотическое направление воспитания	113
Социальное направление воспитания	113
Познавательное направление воспитания	114
Физическое и оздоровительное направление воспитания	114
Трудовое направление воспитания	115
Этико-эстетическое направление воспитания	116
Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания	118
3.5.4. Организационный раздел	121
4. Организационный раздел Программы	129
4.1. Нормативные правовые акты, регламентирующие дошкольное образование детей с ОВЗ	129
4.1. Психолого-педагогические условия реализации Программы	130
4.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды	130
4.3. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (Развивающая предметно- пространственная образовательная среда для детей с РАС)	132
4.4. Кадровые, финансовые, материально-технические условия реализации Программы	139
4.5. Материально-технические условия реализации АОП ДО для обучающихся с РАС	139
Планирование образовательной деятельности	141
Примерный перечень произведений художественной литературы	141
Специальные коррекционные и обучающие программы для детей с РАС	143
Учебно-методические пособия	144
Рекомендации по организации режима дня и распорядка для обучающихся с РАС в ДОУ.	

Планирование образовательной деятельности	147
4.6. Календарный план воспитательной работы.....	150
5. Дополнительный раздел Программы	151
5.1. Возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована АОП ДО.....	151
5.2. Используемые Программы	152
5.3. Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей	152
5.4. Информация, наносящий вред физическому или психическому здоровью воспитанников и противоречащей российскому законодательству.....	153

Общие положения

АОП ДО для обучающихся с РАС разработана на основе ФАОП ДО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован 27.01.2023 № 72149). [Стандарт](#) определяет инвариантные цели и ориентиры разработки адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования, а ФАОП ДО предоставляет примеры вариативных способов и средств их достижения.

Содержание и планируемые результаты (целевые ориентиры) АОП ДО для обучающихся с РАС должны быть не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ.

Структура Программы в соответствии с требованиями [Стандарта](#) включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел Программы включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия с педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся (программу коррекционно-развивающей работы). Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с ОВЗ в социум.

Программа коррекционно-развивающей работы:

1. Является неотъемлемой частью федеральной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей

направленности.

2. Обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала.

3. Учитывает особые образовательные потребности обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.

Организационный раздел программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка той или иной нозологической группы, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, федеральный календарный план воспитательной работы с перечнем основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы Организации.

Объем обязательной части основной образовательной программы должен составлять не менее 60% от ее общего объема. Объем части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, должен составлять не более 40% от ее общего объема.

В соответствии с Программой описание традиционных событий, праздников и мероприятий с учетом региональных и других социокультурных особенностей рекомендуется включать в часть, формируемую участниками образовательных отношений самостоятельно.

Программа также содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, а также качества реализации основной образовательной программы Организации. Система оценивания качества реализации программы Организации направлена в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий внутри образовательного процесса.

Программа разработана с учетом особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

Целевой раздел Программы

1.1. Пояснительная записка. Цели и задачи реализации Программы

Цель реализации АОО ДО для обучающихся с РАС - обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. Реализация комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни. Программа обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Задачи Программы:

- реализация содержания АОП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка 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 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, 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;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.2. Принципы и подходы к формированию АОП

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самости 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 Организации) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество Организации с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

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

Принцип учета возрастнo-психологических, индивидуальных особенностей и личных интересов ребенка с РАС обеспечивает условия для максимального развития ребенка и предоставляет ему возможность социализироваться и адаптироваться в обществе. Педагог должен уметь устанавливать контакт с ребенком через предметы, к которым он проявляет интерес (определенная книга, кусок ткани, блестящие фигурки, вода, песок и т.д.). Это дает

возможность включать ребенка в элементарную совместную деятельность и взаимодействие с другими детьми.

Принцип системности коррекционных, воспитательных и развивающих задач обеспечивает стимулирование и обогащение содержания развития ребенка при моделировании реальных жизненных ситуаций.

Принцип комплексности методов коррекционного воздействия подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов при реализации АОП для детей с РАС.

Принцип усложнения программного материала позволяет реализовывать АОП на оптимальном для ребенка с РАС уровне трудности. Это поддерживает интерес ребенка и дает возможность ему испытать радость преодоления трудностей.

Учет объема, степени разнообразия, эмоциональной сложности материала обеспечивает постепенное увеличение объема программного материала и его разнообразие.

Принцип сочетания различных видов обучения: объяснительно-иллюстративного, программированного и проблемного обучения способствует развитию самостоятельности, активности и инициативности ребенка.

Принцип интеграции образовательных областей. Каждая из образовательных областей, выделенных в образовательной программе (физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, речевое развитие, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие), осваивается при интеграции с другими областями.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в реализации АОП. Система отношений ребенка с РАС с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления являются важной составляющей в ситуации развития ребенка. Поэтому, следует учитывать, что ее реализация будет значительно эффективней при участии в ее реализации ближайшего социального окружения ребенка.

Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов заключается в обеспечении широкого видения проблем ребенка командой специалистов, их способности обсуждать проблемы при соблюдении профессиональной этики в единстве профессиональных ценностей и целей.

При построении АОП ДО для обучающихся с РАС учитываются особые образовательные потребности данной категории детей и специфические подходы к формированию АОП:

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

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

симультанность восприятия;

трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

2. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приемы и методы, включенные в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определенные показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

3. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС **способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей**, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребенка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации. Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учета возможностей ребенка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

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

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

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

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

коррекционно-педагогических компетенций.

7. 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.

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

9. Нарушения коммуникации и социального взаимодействия - сложные психологические образования, их квалификация может быть самой разной и требует исключительно индивидуального подхода. **Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС *диапазон различий в требуемом уровне и содержании их дошкольного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием*

нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего дошкольного возраста.

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

1.2.3. Особые образовательные потребности детей с РАС

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

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

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не 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 аутистимуляции;

- 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, семьей и ДОО.

1.3. Планируемые результаты освоения Программы

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с РАС к концу дошкольного образования. Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с РАС. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы

риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трех уровней тяжести. Согласно требованиям Стандарта результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

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

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);
- 8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- 9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- 10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- 11) завершает задание и убирает материал;
- 12) выполняет по подражанию до десяти движений;
- 13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- 14) надевает кольца на стержень;
- 15) составляет деревянный пазл из трех частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издается звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;
- 19) строит башню из трех кубиков;
- 20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- 21) стучит игрушечным молотком по колышкам;
- 22) соединяет крупные части конструктора;
- 23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- 24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- 25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- 26) следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8 - 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребенка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест "Пока") по подражанию;

- 30) "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застежек) и вешает на крючок;
- 34) уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- 36) понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимание основных цветов ("дай желтый" (зеленый, синий));
- 42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- 43) прodelывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трех и более картинок в правильном порядке;
- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- 47) моет руки с помощью педагогического работника;
- 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- 49) преодолевает избирательность в еде (частично).

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

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает "большой - маленький", "один - много";

- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приема пищи.

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

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

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

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации

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

1.3.5. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Подгруппы детей с РАС выделяются на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5, в основе которой – уровни тяжести расстройств аутистического спектра и степень необходимой поддержки (коррекции).

Наиболее тяжёлый **третий уровень тяжести – «потребность в очень существенной поддержке»**. Это обусловлено следующими нарушениями:

Нарушения социальной коммуникации:

- тяжёлая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьёзным нарушениям в функционировании;
- крайне ограниченная возможность инициирования социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других (например, человек с небольшим набором нескольких понятных слов редко является инициатором социального взаимодействия, а если и является, то обращается в необычной форме и только для удовлетворения нужд, а реагирует только на очень прямые указания и формы социального общения)

Ограниченные интересы и повторяющееся поведение:

- отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;
- сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень тяжести – «потребность в существенной поддержке», что обусловлено следующими нарушениями:

Нарушения социальной коммуникации:

- заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения;
- выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;
- ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или необычное реагирование на социальные инициативы других (например, человек использует ограниченное количество фраз, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, заметны странности неречевого общения)

Ограниченные интересы и повторяющееся поведение:

- отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;
- заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень тяжести – «потребность в поддержке», что обусловлено следующими нарушениями:

Нарушения социальной коммуникации:

- без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;
- сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;
- сниженный интерес к социальным взаимодействиям (например, человек способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими у него не получается, а попытки установить дружеские отношения странны и обычно безуспешны)

Ограниченные интересы и повторяющееся поведение:

- негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);
- сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;
- проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. Противоположная динамика - снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными) - в дошкольном возрасте отмечается реже.

Несмотря на то, что классификация DSM-5 даёт лишь частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех ее составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста и непрерывность перехода к одному из вариантов АООП начального общего образования

(НОО) обучающихся с РАС.

5.5. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование. Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" <2>, а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

<2> Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 53, ст. 5798; 2022, N 41, ст. 6959.

Оцениваются созданные Организацией условия в процессе образовательной деятельности. Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития обучающихся, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая: педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации; детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности; карты развития ребенка с РАС; различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС. Программа предоставляет организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в том числе, его динамики.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных обучающихся в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка. Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста с учетом сенситивных периодов в развитии. Обучающиеся могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы учитывают не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Программа предоставляет Организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в том числе, его динамики. В соответствии со Стандартом дошкольного образования и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;

- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ОВЗ в условиях современного общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии:
 - разнообразия вариантов развития обучающихся с ОВЗ в дошкольном детстве;
 - разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;
 - разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ на уровне Организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Система оценки качества реализации Программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ на уровне Организации обеспечивает участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу - обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

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

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с РАС;
- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации, адаптированной образовательной программы, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с РАС, его семья и педагогический коллектив Организации.

Система оценки качества дошкольного образования:

- сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации

- Программы в Организации в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;
- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

1.4.1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (диагностический инструментарий)

(средства, входящие в систему мониторинга динамики развития обучающихся с РАС, используемые в МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка")

Успешное обучение и коррекционная работа, направленная на социализацию и адаптацию детей с РАС, возможна только при условии их углубленного обследования. Диагностика имеет большое значение, в первую очередь, потому, что для детей с аутизмом характерна ярко выраженная асинхрония в развитии. Перед началом обучения у каждого ребенка необходимо точно определить зону актуального развития каждой функциональной сферы. В зависимости от результатов обследования составляется индивидуальный образовательный маршрут для каждого аутичного ребенка. Таким образом, точность оценки уровня развития влияет на эффективность обучения детей с РАС.

В МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" применяется как основной инструмент диагностики «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития» - VB-MAPP. Также используются дополнительные методики логопедического, педагогического и психологического обследования (пр.: Протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – Хаустов А.В. и др.).

Рекомендации для специалиста, проводящего тестирование ребенка с РАС (из программы оценки VB-MAPP)

- **Перед началом проведения оценки получите от членов семьи ребенка информацию о потенциальных поощрениях (желательно в форме анкеты).** Используйте информацию из этой анкеты для того, чтобы ознакомиться с интересами ребенка, например, узнать о любимых и знакомых ему занятиях, песнях, фильмах, продуктах питания, домашних животных и членах его семьи. Данная информация также может оказаться ценной для определения предметов, которые потенциально могут использоваться при оценке навыков просьбы, наименования и понимания речи.
- **Установите хорошие взаимоотношения с ребенком.** Дайте ребенку время для того, чтобы привыкнуть к вам, почувствовать себя с вами непринужденно. Постарайтесь установить связь между вами и веселыми занятиями, поощрениями. Кроме того, первое время сохраняйте свои требования на минимальном уровне и повышайте их очень осторожно.

- **Контролируйте доступ к предметам, используемым в тестировании, и поощрениям.**
 - **Поощряйте правильные ответы.**
 - **Усиливайте желательное поведение.** Предоставляйте ребенку поощрение в разном режиме (после каждого ответа, либо через 2-3), предоставляйте естественно звучащую социальную похвалу за сотрудничество (внимательность, усидчивость, зрительный контакт, улыбки). Используйте описательную похвалу, например, «Как красиво смотришь в глазки!», «Как хорошо красиво сидишь!»).
 - **Используйте как предпочитаемые ребенком предметы, так и новые предметы, которые могут его заинтересовать.** При необходимости могут использоваться предметы для аутостимуляции.
 - **Улыбайтесь, когда хвалите ребенка.** Дайте ему дополнительную причину, чтобы посмотреть на вас.
 - **В качестве поощрений выбирайте предметы и занятия, соответствующие полу и возрасту ребенка.** Несмотря на то, что способности ребенка могут быть несоизмеримы с его хронологическим возрастом, многие дети овладевают некоторыми соответствующими их возрасту навыками вне зависимости от обусловленного развитием функционального уровня. Например, если вы проводите тестирование 7-летнего ребенка, навыки которого можно отнести к ранним, можно в качестве теста на продолжение фразы использовать не «Наша Таня громко...», а выбрать знакомую ему песню или саундтрек из любимого ребенком мультфильма/фильма/телевизионной передачи.
- Во время тестирования репертуара ранних навыков просьбы следите за мотивацией ребенка.** Например, если ребенок хочет покачаться на качелях, отправляйтесь к качелям и проверьте, проявит ли он реакцию просьбы, сказав «качай» или «толкай». Возможно это потребует от вас некоторой хитрости, например, вы можете держаться за качели и не толкать их немедленно, а сперва спросить: «Что ты хочешь?», затем выдержать паузу и посмотреть, побудит ли данная ситуация реакцию просьбы в форме высказывания «качай» или «толкай» (если ребенок не говорит, то он может использовать взгляд в качестве просьбы/указательный жест и т.п.)
- **Используйте такие материалы, которые являются либо подходящими для обоих полов, либо соответствуют полу конкретного ребенка.** Вы можете достичь наилучших результатов в оценке и обучении навыку просьбы и игровых и социальных навыков, если будете использовать формы деятельности, учитывающие пол ребенка. Маленькой девочке может понравиться, если ей имитировать нанесение макияжа или маникюр, «как у мамы». Мальчик может предпочесть игры с ремонтом машины. Использование таких занятий, в которых ребенок заинтересован, зачастую может вызвать не проявляющиеся в иных случаях реакции просьбы, наименования, ответы на вопросы, понимание речи, моторную имитацию, а также игровые и социальные навыки.
 - **Подбирайте соответствующий уровень энтузиазма.** Используйте полный воодушевления тон голоса в случае правильных ответов/действий ребенка без подсказок, но не будьте слишком восторженными.
 - **Выделяйте время для небольших перерывов.** Вы можете разбивать процесс оценки навыков на части, поэтапно тестируя каждый из навыков и делая короткие перерывы. Особенно это относится к случаям тестирования за столом, например, при оценке навыков сопоставления с образцом. Не торопитесь в проведении оценки. Цель состоит в том, чтобы узнать, что ребенок может сделать.

- **Во время коротких перемен не позволяйте ребенку играть с самыми привлекательными поощрениями.** Дайте ему причину для того, чтобы вернуться к занятию, когда вы будете готовы его возобновить.
- **Замечайте и реагируйте на уместные спонтанные вокализации и жестикуляцию.** Смейтесь над шутками ребенка, улыбайтесь, кивайте головой и поощряйте ребенка к тому, чтобы он продолжал реагировать.
- **Сделайте процесс интересным и создайте для ребенка ассоциативную связь между собой и поощрением, предоставляя его в веселой и увлекательной манере.** Например, поощрение может «прилететь» к ребенку как самолетик, «подъехать» по столу как машинка, или вы можете притвориться магом и достать поощрение прямо из-за уха ребенка.
- **Переменяйте известные ребенку задания с более трудными заданиями.**
- **Иногда предоставляйте поощрение «просто так» (необусловленное усиление)**
- **Избегайте чрезмерных намеков или подсказок в ходе проведения оценки.** Это может исказить истинный актуальный уровень развития навыков ребенка.
- **Предоставляйте ребенку от 3 до 5 секунд для ответа, если это необходимо.**
- **Повторите вопрос или задание 2 или 3 раза в случае необходимости.**
- **При оценке уровня развития навыков ребенка используйте способ применения подсказки «от наименьшей к наибольшей».** Это помогает определить, что ребенок способен сделать самостоятельно или с минимальным уровнем подсказок).
- **Всегда заканчивайте период тестирования или задание на правильном ответе или позитивной ноте.**

5.6. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе

Оценивание качества образовательной деятельности по Программе направлено на ее усовершенствование.

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

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста с РАС с учетом сенситивных периодов в развитии. Обучающиеся с различными недостатками в физическом и (или) психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы Организации должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

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

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

В соответствии со ФГОС ДО и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с РАС в условиях современного общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с РАС;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии:

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

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

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

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с РАС, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с РАС по Программе;

- внутренняя оценка, самооценка ДОО;

- внешняя оценка ДОО, в т.ч. независимая профессиональная и общественная оценка.

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

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

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

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

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

Система оценки качества дошкольного образования:

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

На этапе завершения дошкольного образования специалисты и психолого-педагогический консилиум (далее - ППк) ДОО вырабатывают рекомендации для ПМПК по организации дальнейшего обучения в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

В зависимости от того, на каком возрастном этапе с ребенком дошкольного возраста начиналась коррекционно-развивающая работа, от характера динамики развития, успешности коррекции и компенсации его недостатков происходит уточнение и дифференциация образовательных потребностей обучающихся, что становится основой для дифференциации условий дальнейшего образования и содержания коррекционно-развивающей работы, выработки рекомендаций по дальнейшему индивидуальному учебному плану.

При разработке таких рекомендаций осуществляется ориентация на современную психолого- педагогическую типологию детей с РАС.

2. Содержательный раздел

2.1. Пояснительная записка.

В содержательном разделе Программы представлены:

а) описание модулей образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития и психофизическими особенностями ребенка с РАС в пяти образовательных областях: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития, с учетом используемых вариативных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания;

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом психофизических, возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся с РАС, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов;

в) программа коррекционно-развивающей работы с детьми, описывающая образовательную деятельность по коррекции нарушений развития обучающихся с РАС.

В группах компенсирующей направленности осуществляется реализация АОП ДО для обучающихся, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

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

коррекционная работа по смягчению ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности);

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

Учитывая прямую связь основных симптомов аутизма с социальной жизнью человека и pervasive характер расстройств при РАС, коррекционная работа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС начинается с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей.

В связи с этим **на этапе ранней помощи и начальном этапе** дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. **На основном этапе** коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

Пропедевтический этап выделен особо в связи с выраженной стереотипностью детей с РАС, их сложной, часто болезненной реакцией на изменения в окружающем. В зависимости от уровня тяжести нарушений в программе пропедевтического периода делается акцент на формирование жизненной компетенции (эта составляющая необходима всем детям с аутизмом) и на подготовку к освоению академического компонента НОО.

Первый и последний этапы (ранний возраст и пропедевтический этап) выделяются как самостоятельные. **Начальный этап** рассматривается как старт специальной индивидуализированной коррекционной работы. Для каждого направления составляется единая программа (может рассматриваться как модуль), реализация которой происходит с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. **Основной этап** – освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребёнка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

2.2. Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС

2.2.1. Социально – коммуникативное развитие

На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС **социально-коммуникативное развитие** согласно Стандарту направлено на:

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

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

2.2.2. Речевое развитие

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

- Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний);
- Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; совершенствование конвенциональных форм общения;
- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации; расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.
- Развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).
- Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов

различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учетом степени пресыщаемости и утомляемости ребенка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.

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

- 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.

2.2.3. Познавательное развитие

Задачи познавательного развития:

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

- развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
- соотнесение количества (больше - меньше - равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);
- различные варианты ранжирования;
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;
- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка с РАС;
- определение спектра, направленности познавательных действий (с учетом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребенка);
- коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно ее уровень снижен и (или) искажен, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребенка с аутизмом.

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

- при наиболее тяжелых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;
- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать ее к определенным конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
- если воображение развивается искаженно (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы "заземлить" аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни.

4. Становление сознания является результатом всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребенком себя как физического объекта, 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).

2.2.4. 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. Скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях. В силу особенностей развития детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС неполно и (или) искаженно и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически

организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжелых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

2.2.5. 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 ребенка с аутизмом, но также являются вспомогательным фактором для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются важным средством профилактики, контроля и снижения гиперактивности. **Основная особенность** - выполнение упражнений по подражанию движениям педагогического работника и по словесной инструкции.

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

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

2.2.6. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

*(технологии адаптивной физической культуры
для физического развития обучающихся с РАС)*

При формировании содержания образовательной области «Физическое развитие» Программы используются технологии адаптивной физической культуры с учетом индивидуальных и возрастных психофизических особенностей обучающихся с РАС.

Адаптивная физическая культура детей-инвалидов и детей с РАС направлена на всестороннее развитие личности человека с ограниченными возможностями здоровья, решение коррекционных, компенсаторных и оздоровительных задач с целью преодоления дефектов физического развития, компенсации недостатков в двигательной сфере.

Адаптивная физическая культура – это комплекс мер спортивно- оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде лиц с РАС преодолению психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества.

Все возможные виды физкультурной деятельности детей с РАС, помогают им адаптироваться к окружающему миру, так как обучение разнообразным видам движений связано с развитием психофизических способностей, общением, эмоциями, познавательной и творческой деятельностью. Адаптивная физическая культура не только играет важную роль в формировании физической культуры ребенка, но и передает ему общечеловеческие культурные ценности.

Адаптивное физическое воспитание — наиболее организованный вид адаптивной физической культуры, который является основным каналом приобщения к ценностям физической культуры. Оно сфокусировано на уважении ребенка к собственному телу, развитии двигательных способностей, приобретении необходимых знаний, понимании необходимости систематических занятий физическими упражнениями, что служит основой для повышения уверенности в себе, самооценки, формирования положительной мотивации к здоровому образу жизни. Формы организации занятий физическими упражнениями чрезвычайно разнообразны, они могут быть систематическими (занятия физической культуры, утренняя гимнастика), эпизодическими (загородная прогулка, катание на санках), индивидуальными (в условиях стационара или дома), массовыми (фестивали, праздники), соревновательными (от групповых до международных), игровыми (в семье, оздоровительном лагере). Одни формы занятий организуются и проводятся специалистами адаптивной физической культуры, другие – общественными и государственными организациями, третьи – родителями детей-инвалидов, волонтерами, студентами, четвертые – самостоятельно

Средствами адаптивной физической культуры являются физические упражнения, естественно-средовые силы природы и гигиенические факторы (таблица 1).

Таблица 1 – Средства адаптивной физической культуры и их содержание

Средство АФК	Содержание средства АФК
Физические упражнения	физические упражнения, позволяющие воздействовать на различные звенья опорно-двигательного аппарата, мышечные группы, вегетативные системы, корректировать недостатки физического развития, психики и поведения
Естественно-средовые силы природы	использование воды, воздушных и солнечных ванн в целях укрепления здоровья, профилактики простудных заболеваний, закаливания организма
Гигиенические факторы	правила и нормы общественной и личной гигиены режим дня, соотношение бодрствования и сна, учебы и отдыха, питания, окружающей среды, одежды, обуви, спортивного инвентаря и оборудования

Многочисленные физические упражнения в соответствии с педагогическими задачами можно объединить в несколько групп (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристика упражнений в системе средств адаптивной физической культуры

Вид упражнений	Характеристика
-----------------------	-----------------------

Упражнения, связанные с перемещением тела в пространстве	ходьба, прыжки, ползание, плавание, передвижение на лыжах
Общеразвивающие упражнения	а) без предметов; б) с предметами (флажками, лентами, гимнастическими палками, обручами, малыми и большими мячами и др.); в) на снарядах (гимнастической стенке, кольцах, гимнастической скамейке, лестнице, тренажерах)
Упражнения на развитие	развитие силы, быстроты, выносливости, гибкости, ловкости
Упражнения на развитие и коррекцию координационных способностей	согласованности движений рук, ног, головы, туловища; согласованности движений с дыханием, ориентировки в пространстве, равновесия, дифференцировки усилий, времени и пространства, ритмичности движений, расслабления
Упражнения на коррекцию	осанки, сводов стопы, телосложения, укрепления мышц спины, живота, рук и плечевого пояса, ног
Упражнения лечебного и профилактического воздействия	восстановление функций паретичных мышц, опороспособности, подвижности в суставах, профилактика нарушений зрения
Упражнения на развитие мелкой моторики	кистей и пальцев рук

Художественно-музыкальные упражнения	ритмика, танец, элементы хореографии и ритмопластики
Упражнения, активизирующие познавательную деятельность	с речитативами, стихами, загадками, счетом и т. п.,
Упражнения, направленные на развитие и коррекцию психических процессов	восприятия, мышления, воображения, зрительной и слуховой памяти, внимания и других
Упражнения прикладного характера	направленные на освоение ремесла, трудовой деятельности
Упражнения, выступающие как самостоятельные виды адаптивного спорта	фигурное катание, хоккей на полу, настольный теннис, баскетбол, мини-футбол, верховая езда и др.

К естественно-средовым факторам относится использование воды, воздушных и солнечных ванн в целях укрепления здоровья, профилактики простудных заболеваний, закаливания организма. Установлено, что для детей-инвалидов с детства плавание с первых месяцев жизни оказывает не только благотворное влияние на все функции организма ребенка, но является эффективным средством коррекции двигательных и психических нарушений.

Гигиенические факторы включают правила и нормы общественной и личной гигиены режим дня, соотношение бодрствования и сна, учебы и отдыха, питания, окружающей среды, одежды, обуви, спортивного инвентаря и оборудования.

Основным направлением адаптивной физической культуры является формирование двигательной активности, как биологического и социального факторов воздействия на организм и личность человека.

Адаптивная физическая культура направлена на:

- осознание своих собственных сил в сравнении с силами полностью здорового человека;
- преодоление психических и физических барьеров, которые мешают жить полноценно;
- выработку умений и навыков, которые направлены на компенсацию нарушений, а именно использование функции других систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных;
- культивирование желания быть здоровым;
- приобретение стремления улучшать индивидуальные качества;
- поднятие работоспособности как умственной, так и физической.

В процессе работы по физическому развитию у детей с РАС решаются задачи позволяющие воспитывать интерес к окружающему миру, потребности в общении, расширении круга увлечений; развитии и обогащении эмоционального опыта ребенка; формировании коммуникативных умений и сенсорного развития; повышении двигательной активности ребенка; формировании эмоционально-волевых, личностных качеств, навыков социально- адаптивного поведения; объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых норм поведения в интересах человека, семьи, общества; взаимодействовать с родителями воспитанника (законных представителей) для обеспечения полноценного психофизического развития ребенка с аутизмом.

С помощью технологий адаптивной физкультуры в области физического развития реализуются следующие направления: исправление или ослабление имеющихся проявлений аутизма и вызванных им нарушений, стимуляция дальнейшего продвижения

ребенка посредством совершенствования приобретаемых в дошкольном возрасте умений и содействие всестороннему максимально возможному его развитию.

Перечень используемых технологий адаптивной физкультуры:

1. Гимнастика для лиц с отклонениями в состоянии здоровья: ритмическая гимнастика; фитбол.
2. Коррекционно-развивающие и подвижные игры в адаптивной физической культуре.
3. Нетрадиционные оздоровительные технологии: дыхательная гимнастика; сказкотерапия (песочная терапия).
4. Технология коррекционно-развивающего обучения детей со сложными нарушениями развития.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы (адаптивная физкультура):

- формирование здоровых привычек;
- формирование осанки;
- привитие культуры личной гигиены;
- получение навыков правильного хождения;
- развитие ассоциативной памяти через повторение названий упражнений и их последовательное и правильное выполнение;
- развитие мышечной памяти;
- развитие чувства ритма и обучение выполнению движений на счет;
- формирование навыков удержания и передачи из руки в руку предмета;
- развитие гибкости и укрепление опорно-двигательного аппарата;
- развитие наглядно-действенного мышления;
- формирование самооценки.

- формирование навыков бросков, удержания, вращения гимнастических предметов: скакалка, мяч, обруч;
- обучение взаимодействию друг с другом.

Направления педагогической деятельности (адаптивная физкультура):

- использование игровой технологии физического воспитания с использованием «фитбол» для решения задач, направленных на индивидуальную работу с детьми с РАС;
- повышение двигательного потенциала детей (общей и мелкой моторики пальцев рук, скоординированности движений руки и речевой моторики);
- развитие имитационных способностей (к подражанию);
- расширение объема зрительного восприятия, развитие зрительно-моторной координации;
- формирование восприятия собственного тела, его положения в пространстве;
- развитие устойчивой потребности в двигательной активности, начальной мотивации к занятиям физической культурой и индивидуального интереса к различным видам спорта;
- развитие положительных эмоциональных качеств (сопереживание, отзывчивость);
- воспитание коммуникационных функций и способностей взаимодействовать в коллективе;
- соблюдение общепринятых норм и правил поведения.

Оздоровительные задачи игровой технологии физического воспитания с использованием мячей «Фитбол»

1. Содействовать оптимизации роста и развитию опорно-двигательного аппарата.
2. Гармонично развивать мышечную силу, гибкость, выносливость, быстроту.
3. Содействовать развитию координационных способностей, функции равновесия, вестибулярной устойчивости.
4. Формировать и закреплять навык правильной осанки.
5. Содействовать профилактике плоскостопия.
6. Способствовать укреплению мышц пальцев, кисти и развивать мелкую моторику рук.
7. Содействовать развитию и функциональному совершенствованию сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем организма.
8. Способствовать повышению физической работоспособности занимающихся.
9. Способствовать профилактике различных заболеваний, психомоторного, речевого, эмоционального и общего психического состояния занимающихся.

2.3. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС

Начало школьного обучения для ребенка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации. Для обучающихся с РАС с учетом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причем для обучающихся с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

социально-коммуникативные,

поведенческие,

организационные,

навыки самообслуживания и бытовые навыки,

академические (основы чтения, письма, математики).

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

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

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

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

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

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

пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

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

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

2.3.2. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе:

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

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

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

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

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

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребенка ничего не 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 ребенка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учетом действующих санитарных правил;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;
- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного занятия);
- 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).

2.3.3. Навыки самообслуживания и бытовые навыки.

Когда ребенок с аутизмом приходит в первый класс, предполагается, что он может:

- самостоятельно раздеваться и одеваться,
- самостоятельно принимать пищу,
- способен справляться со своими проблемами в туалете,
- может решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием.

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

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

Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определенного внимания педагогических работников.

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения дается легче, чем другие академические навыки, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребенка с аутизмом.
 2. Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти.
- Обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных

соотношений.

- Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме.
- Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте.
- Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

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

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

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

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

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

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует

длительного обучения. Предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

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

12. Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст позволяет вернуться к ранее прочитанному.

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС. В раннем возрасте у многих детей 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 (письменная речь -

одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка)

2. Перед обучением графическим навыкам, необходима направленная коррекционная **работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия**, что нужно начинать как можно раньше.

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

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

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

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

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

более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";

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

седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

Порядок обучения написанию **заглавных букв** также подчиняется в первую очередь закономерностям 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", "Е", "З".

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

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

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

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

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

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

1. Детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний 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 стереотипий ребенка и simultaneity восприятия, чем логического мышления.

3. Часто 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 две проблемы:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества;
- фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

5. В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо?

- **дать понятия сравнения** "высокий - низкий", "узкий - широкий", "длинный - короткий" и "больше - меньше" (не вводя соответствующих знаков действий).
- Далее вводятся **понятия "один" и "много"**,
- а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) - **обозначение количества предметов до пяти без пересчета.**
- Следующие задачи - на наглядном материале **обучать ребенка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа.** 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. Некоторые дети 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. Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи с фиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребенку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий. При этом мы должны называть эти знаки не "плюс" и "минус", но "прибавляем", "отнимаем". Важно объяснить ребенку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

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

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 - академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

2.4. Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы

Раздел строится с учетом психофизических, возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся с РАС, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов. Реализация Программы обеспечивается на основе вариативных форм, способов, методов и средств, представленных в образовательных

программах, методических пособиях, соответствующих принципам и целям ФГОС ДО и выбираемых педагогом с учетом особенностей и интересов обучающихся, запросов родителей (законных представителей). Используются образовательные ситуации, предлагаемые индивидуально или для группы обучающихся, исходя из особенностей их развития (занятия), различные виды игр и игровых ситуаций, в том числе сюжетно- ролевая игра, театрализованная игра, дидактическая и подвижная игра, в том числе, народные игры, игра-экспериментирование и другие виды игр; взаимодействие и общение обучающихся и педагогических работников и (или) обучающихся между собой; проекты различной направленности; праздники, социальные акции, а также использование образовательного потенциала режимных моментов. В работе с детьми дошкольного возраста прослеживается принцип комплексно-тематического планирования. Выделение основной темы периода позволяет интегрировать образовательную деятельность, представлять детям материал оптимальным способом. Помимо образовательной деятельности ежедневно педагоги планируют совместную деятельность, индивидуальную работу и создают условия для развития самостоятельности.

Проектирование образовательного процесса строится в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями, состоянием здоровья детей. Планируются такие формы работы, как: тематические дни и тематические недели. Знакомство с темой может пройти и в формате беседы (однократной), продуктивной деятельности, игры или воспитывающей игровой ситуации, проектной деятельности в зависимости от особенностей и уровня развития навыков детей.

Воспитательный и образовательный процессы проходят непрерывно, на протяжении всего времени пребывания детей в детском саду. Не только во время образовательной деятельности, но и в ходе самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослых ребята получают и закрепляют необходимые знания, умения и навыки.

При реализации содержания АОП необходимо учитывать такие трудности ребенка с РАС как: особенности понимания речевых инструкций, наличие аффективных вспышек, агрессивные и аутоагрессивные проявления, сложности в организации собственной продуктивной деятельности, особенности организации деятельности в быту и самообслуживания (переодевание, туалет, поведение в на прогулке, в раздевалке, во время дневного сна и т.п.).

Используемые в реализации АОП **формы, способы, методы и средства** должны:

- помогать ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, в помещении, в процессе образовательной деятельности;
- побуждать ребенка с РАС к самостоятельной деятельности;
- способствовать переносу знаний в жизненные ситуации;
- содействовать коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми.

АОП реализуется в различных формах: индивидуальное занятие, групповая работа или мини-группы, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках непосредственно-образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д.

Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов: подготовительный этап, частичное включение, полное включение.

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки.

На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые.

Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок - специалист; закрепление навыка в паре с

другими специалистами, работающими с ребенком и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

Для освоения программного содержания АОП ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

В связи с трудностями понимания устной и письменной речи ребенком с РАС, а так же буквальностью интерпретаций сказанного другими людьми, педагогам необходимо: давать инструкцию, привлекая внимание ребенка, называя его по имени, использовать несложные инструкции и объяснения, проверять понимание ребенком услышанных фраз, избегать длинных глагольных цепочек в объяснениях. Если ребенок умеет читать, допустимо написать инструкцию на листе.

Методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС в раннем и дошкольном возрасте различны. В связи с этим специалисты направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: **социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание.**

2.4.1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений (стратегии обучения обучающихся с РАС)

АОП для детей с РАС опирается на использование специальных методов, привлечение специальных комплексных и парциальных образовательных программ (полностью или частично), специальных методических пособий и дидактических материалов. Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составлена с использованием парциальных программ (данные программы использованы, поскольку дети с РАС, обучающиеся в ОУ, имеют сложный дефект, включающий в себя также нарушение интеллекта и речи)

1.«Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития»/ под ред. Л.Б. Баряевой

2. «Комплексная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» / под ред. Н. В. Нищевой, а также по реализации задач регионального компонента АОП ДО.

Все дети с аутизмом уникальны, и для каждого из них нужно подбирать уникальную комбинацию методов и стратегий обучения, степень необходимой поддержки, не забывая о важности позитивного поощрения. Можно выделить **универсальные стратегии работы** с детьми с аутизмом, эффективность которых подтверждена многими исследованиями. Они универсальны в том смысле, что их можно использовать в любой области навыков ребенка, но в то же время каждая из них должна учитывать индивидуальность ребенка и именно его конкретные сильные стороны и дефициты, связанные с аутизмом.

Эффективные стратегии, учитывают как сильные стороны ребенка с РАС, так и имеющиеся дефициты. Эти методы позволяют детям с аутизмом учиться легче, быстрее и в целом быть успешнее и получать удовольствие. Они применимы не только к области академических навыков, но и навыков игры, самообслуживания, коммуникации и взаимодействия.

Описанные далее методы также помогают снизить вероятность возникновения нежелательного поведения. Основными методами помощи, доказавшими свою эффективность в многочисленных эмпирических исследованиях у маленьких детей с аутизмом, являются методы, разработанные в рамках прикладного анализа поведения. Также используются развивающие натуралистические поведенческие методы. Эти методы реализуются в естественных условиях, используют естественные непредвиденные (или случайные) обстоятельства и различные поведенческие стратегии для обучения навыкам, подходящим для актуального уровня развития и необходимым в будущем.

При реализации АОП ДО для обучающихся с РАС могут применяться следующие стратегии обучения:

Общие правила работы:

1. Постоянно собираем и анализируем данные
2. Дополнительно мотивируем ребенка с РАС.
3. Создаем возможности для разделения внимания и вовлеченности
4. Адаптируем собственную коммуникацию под особенности конкретного ребенка
5. Создаем новые возможности для коммуникации ребенка
6. Увеличиваем количество возможностей для обучения, объясняем последствия
7. Способствуем генерализации навыков
8. Следуем за интересом или выбором ребенка
9. Обучаем «без ошибок»
10. Обеспечиваем структурирование среды и визуальную поддержку

Структурирование среды (структурирование пространства и организация материалов) – адаптация пространства с учетом потребностей детей и функционального использования этого пространства таким образом, что сама организация среды (зонирование помещения, хранение материалов) помогает понять, что будет происходить и ожидать от ребенка в том или ином месте.

Визуальная поддержка – это различные методы предоставления информации, опирающиеся на зрительное восприятие человека и помогающие представить визуально такие абстрактные категории, как время, последовательность действий, причинно-следственные связи. Визуальная поддержка помогает человеку быть более самостоятельным, лучше концентрироваться и удерживать внимание, понимать социальные правила, успешнее учиться и более функционально взаимодействовать с людьми и средой.

Визуальный алгоритм – это представленная в виде картинок с подписями (или только подписей) последовательность действий внутри одной активности/навыка. Часто этот метод применяют при обучении ребенка навыкам самообслуживания: одеванию, мытью рук, чистке зубов, пользованию туалетом, уборке игрушек. Все перечисленные выше навыки сложны, но, разбив их на отдельные шаги и представив эти шаги в визуальном алгоритме, мы поможем ребенку, используя сильную сторону, постепенно сформировать необходимые навыки. Насколько дробным будет алгоритм, зависит от конкретного ребенка. Обычно в процессе обучения ребенка следованию визуальной последовательности вербальные подсказки не используются, поскольку задача взрослого – помочь сформировать самостоятельный навык, и вербальные подсказки мешают этому процессу, так как ребенок, привыкнув к ним, будет их ждать – даже несмотря на то, что перед ним есть визуальная опора. Максимально эффективный способ – молча обращать ребенка к алгоритму и оказывать физическую поддержку сзади в тех шагах, где ему необходима помощь. *С помощью визуальных алгоритмов ребенок может учиться не*

только навыкам самообслуживания, но и выполнению многошаговых академических задач или навыкам игры.

Структурирование времени и событий. Дети с РАС часто испытывают сложности с планированием, с пониманием времени. Все, что происходит, для них во многом непредсказуемо, неожиданно. Это еще одна возможная причина фрустрации и высокой тревожности у детей с РАС. Существенно снизить данную проблему помогают *расписания и таймеры*.

Расписания помогают планировать события и их последовательность. расписания помогают детям чувствовать себя более уверенно, направляют их во времени и в событиях, подсказывают нам, напоминают, обеспечивают предсказуемость. В детском саду расписания могут быть групповыми и индивидуальными, если маршрут детей в течение дня отличается (например, один идет на занятие к логопеду, другой играет с ровесником, третий участвует в подгрупповой работе). Расписания могут быть стационарными

(например, прикрепленными к стене) или мобильными, то есть переносными. Групповое расписание обычно размещается на стене или стенде, состоит из картинок с подписями. С сигналом перехода (например, со звонком, колокольчиком и специальной фразой) все дети подходят к нему и смотрят, что будет дальше. Индивидуальное расписание ребенок носит с собой. Читающим детям можно сделать расписание, состоящее только из подписей.

Использование таймеров

Если вы хотите, чтобы игра была ограничена по времени, можно использовать таймер с визуальным сектором. На таймерах такого типа при установке интервала времени сектор выделяется цветом. По ходу игры ребенок сможет видеть, как сектор становится меньше. Когда установленное время заканчивается, раздается сигнал. Важно приучать ребенка по сигналу таймера складывать игрушки на место. Последовательное и регулярное использование таймера научит ребенка понимать время и заканчивать игру без проявлений нежелательного поведения.

Приучение к самостоятельности. Используется расписание для самостоятельной работы.

Стремление к постоянству (использование положительных моментов). Для того чтобы помочь ребенку лучше ориентироваться в происходящем, чтобы учить его гибкости и тому, что изменения – это не страшно, критически важно использовать описанные выше **стратегии визуальной поддержки** – расписания, с помощью которых мы можем предупреждать ребенка об изменениях, планировать эти изменения, сообщать ребенку о том, что ожидает его в течение дня. Кроме этого, мы можем способствовать **формированию позитивных рутин** в жизни ребенка. Вкупе эти методы позволяют значительно снизить уровень тревожности ребенка и научить его полезным навыкам. Например, во многих садах есть такая активность, как утренний круг: дети приходят, рассаживаются, приветствуют друг друга и педагогов, отмечают, кто пришел, а кого нет, выставляют на специальном стенде число, день недели, погоду, поют короткую песенку или делают разминку, после чего желают друг другу хорошего дня и идут проверять свои расписания. Утренний круг и некоторая последовательность действий внутри этой активности – тоже рутина, которая помогает обеспечить предсказуемость, настроить ребенка на то, что будет происходить в саду дальше. Итак, если мы наблюдаем у ребенка с аутизмом стремление к однообразию и постоянству, лучшее, что мы можем сделать, – это предотвратить формирование нефункциональных рутин и помочь сформировать позитивные. И в том, и в другом случае хорошим подспорьем будут визуальная поддержка, расписания, алгоритмы, а также наши настойчивость и последовательность.

Предоставляем время на обработку информации.

Движемся маленькими шагами к большому (метод «Обучение цепочке поведений»). Описывая метод «визуального алгоритма», мы говорили о сложных навыках, состоящих из нескольких шагов, выполняемых в определенной последовательности. Когда выполняется один шаг, это служит сигналом к выполнению следующего – и так далее, пока не будет достигнут конечный результат. Такие последовательности называют поведенческими цепочками.

Допускаем частичное участие. Частичное участие – подход, позволяющий ребенку с РАС находиться в группе, принимая участие в том, что ему понятно, в чем он может активно участвовать и действительно чему-то учиться. Возможны два варианта частичного участия.

Первый – ребенок включается в групповое занятие в самом конце на тот отрезок времени, в течение которого он способен без нежелательного поведения сотрудничать и быть частью группы. Обычно этот отрезок времени постепенно увеличивают. **Второй** вариант частичного участия – когда ребенок находится в группе и параллельно выполняет

задание, которое отличается от задания группы, но перекликается с ним. Например, тема занятия – осень. Обычно на занятиях такого рода педагог много рассказывает, задает вопросы, использует метафоры, говорит о чем-то абстрактном, объясняет явления с причинно-следственными связями. Ребенку с РАС может быть очень сложно концентрироваться и быть включенным в подобный формат. Чтобы повысить эффективность и осмысленность пребывания ребенка с РАС в группе, мы можем дать ему параллельно задачу на сортировку или складывание, при этом подобрав материалы, связанные с темой занятия.

Оценка мотивации – это то, с чего нужно начинать процесс обучения ребенка. Какие бы методы (или сочетания методов) мы ни использовали во взаимодействии с ребенком, важно помнить, что они – только хорошо проложенная дорога. В случае детей с РАС необходимо помнить, что нарушение социального взаимодействия и коммуникации может быть причиной того, что просто похвала не будет служить мотивирующим стимулом, как и взаимодействие с нами. При этом ребенка все равно важно хвалить, одновременно предоставляя то, что служит поощрением конкретно для него. Если вы будете учитывать мотивацию ребенка, то сможете лучше вовлечь его во взаимодействие с вами, выстроить с ним партнерские отношения, повысить его интерес к процессу обучения. Это позитивный подход – то, на что стоит опираться вместо принуждения.

Более подробная информация представлена в следующих источниках:

Глава 2 «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра» (ст. 45) <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

Коллектив авторов. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца». - ООО «Издательство «Эксмо», 2020

Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб. Сеанс, 2018. – 202 с. <https://nakedheart.online/books/deti-s-rasstroistvami-autisticheskogo-spektra-v-detskom-sadu-i-shkole-praktiki-s-dokazannoi-effektivnostu>

Коллектив авторов. Под общей редакцией Манелис Н.Г. Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в ДООУ. Методические рекомендации.

https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1511/tspmssdip_okonch_met-nir-dou.pdf

2.5. Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС

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.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с РАС:

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

2. Информация, поступающая от педагогических работников, воспринимается по-разному в зависимости от ее модальности, и наиболее доступной для ребенка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым **визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребенка.**

3. Использование устной речи во взаимодействии с ребенком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребенку для понимания, не слишком сложной.

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

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

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

б) допускать, чтобы ребенок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

6. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребенка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовленно расширять контакты, доступное социальное пространство. **Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребенка**, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребенка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

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

2.5.1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений «Особенности взаимодействия взрослых с детьми с РАС»

При включении ребенка с РАС в образовательный процесс необходимо **соблюдать постепенность**. Взрослому необходимо заранее познакомиться с ребенком и его родителями, узнать особенности поведения, общения, привычки и интересы. Взрослый становится гарантом безопасности и стабильности для ребенка с РАС в детском саду. Взрослый помогает ребенку адаптироваться в новой обстановке, понять устройство помещения образовательной организации, группы, спальни, залов и кабинетов, познакомиться с детьми. Вначале ребенок может находиться в группе неполный день.

В процессе образовательной деятельности основной задачей взаимодействия взрослого с ребенком с РАС является перенос формирующихся навыков в различные социальные контексты. Это реализуется при следующих условиях:

- каждая ситуация рассматривается взрослым как возможность для построения взаимодействия с ребенком,
- взрослый внимательно относится к поведению и эмоциональным реакциям ребенка,
- налаживание взаимодействия основывается на актуальных интересах ребенка,
- взаимодействие осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной и др.

Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения ребенка с РАС. Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка и/или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может проявляться в виде истерики, агрессии (вербальная, физическая), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности, нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (например - головная боль, голод, жажда) Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации. Взрослому необходимо определить, с какой целью ребенок использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы:

Взрослый обучает ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выражать отказ. При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку с помощью подсказок. *Взрослый создает специальные ситуации* для развития возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями. Обогащение окружающей среды и появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутостимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания.

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

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 взрослый ни в коем случае не должен:

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

Взрослый помогает ребёнку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные. В таких ситуациях взрослому необходимо: понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребёнку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания, выбирать эффективные методы обучения. Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество. **Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми** во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

- ребенок не всегда улавливает социальный и эмоциональный контекст происходящего,
- не понимает подтекста и юмора,
- затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании,
- быстро пресыщается контактом,
- высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность.

Поэтому такому ребенку построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Плохое понимание окружающих того, что именно хочет сказать ребенок, приводит к замкнутости, прекращению взаимодействия, демонстрации нежелательных формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, поддержать ребенка, оказывая ему дозированную помощь.

Для взаимодействия с другими детьми взрослый может: дать вербальную подсказку, которая поможет ребенку с РАС продолжить беседу, попросить о чем-либо словами, поощрять за самостоятельное использование слов, предложить детям поиграть во что-нибудь другое при отказе, учить и поощрять сверстников ребенка с РАС за сотрудничество с ним, инициировать детей обращаться к ребенку с просьбой. При организации совместной ролевой игры с детьми педагогу следует предложить ребенку с РАС роль, с которой он может справиться самостоятельно, а также использовать его сильные стороны.

При взаимодействии с детьми может возникнуть большое количество сенсорных проблем, что затрудняет участие в играх ребенка с РАС наравне с другими детьми. При диагностировании гиперчувствительности к звукам и шумам одним из наиболее часто используемых приспособлений являются шумопоглощающие наушники. Правильно подобранные наушники не мешают ребенку слышать других детей, но снижают уровень фонового шума. При выборе данного устройства необходимо провести работу по обучению ребенка их использованию, а также определить продолжительность их использования.

Для того чтобы ребенок с РАС мог быстрее включиться в социум, необходимо расширять спектр его **отношений с миром, другими людьми и самим собой**: развивать понимание эмоций, намерений, желаний (своих и чужих); помогать предсказывать действия других на основе их желаний и мнений; понимать причины и следствия событий. Поэтому необходима проработка личного эмоционального опыта ребенка, совместное осмысление с ним его впечатлений, переживаний, их связи с происходящим вокруг (для этого составление историй

про ребенка и его близки, работа с художественными текстами, мультфильмами и т.д.); развитие его способности к диалогу.

Очень важно и в дошкольной образовательной организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

2.6. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся с РАС

Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребенок - семья - организация":

приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;

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

организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребенка.

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

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

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

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребенок с аутизмом. Установление ребенку диагноза "аутизм" является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребенка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребенку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребенком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

При осуществлении психолого-педагогической поддержки семьи также можно использовать современные технологии: семейный, дискуссионный клуб, тренинги,

«Образовательная афиша для родителей» и т.д. В целях обеспечения информационной открытости, просветительской поддержки рекомендуется использовать цифровые и дистанционные технологии: страницы в социальных сетях, Ru-Tube – канал. Формы применения цифровых технологий: инфографика, информационные статьи, подкасты, видеoinформация.

2.6.1. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС

Вариативность форм взаимодействия с родителями обеспечивает эффективность результатов решения задач сотрудничества педагогов и родителей, среди которых могут быть:

Клуб для родителей. Возможна при активной позиции родителей, желании принимать активное участие в жизни детского сада – в этом случае тематика родительских встреч должна учитывать запросы и ожидания родителей, учитывать их инициативы и темы встреч. Возможно разделить организацию клуба с активными и ответственными родителями, обладающими уникальным опытом воспитания и развития детей в условиях семьи. Заседания клуба для родителей должны осуществляться регулярно, но в удобных и доступных форматах для родителей. Выбор темы для обсуждения обуславливаться интересами и запросами родителей.

Устный педагогический журнал. Журнал может состоять 3 — 6 тематических страниц, по длительности каждая занимает от 5 до 10 мин. Общая продолжительность выпуска журнала составляет не более 40 минут. Непродолжительность во времени имеет немаловажное значение, поскольку часто родители бывают ограничены во времени в силу различных объективных и субъективных причин. Поэтому важно, чтобы достаточно большой объем информации, размещенный в относительно коротком отрезке времени, представлял значительный интерес для родителей. Каждая страница журнала — это устное сообщение, которое может быть проиллюстрировано дидактическими пособиями, выставками рисунков, поделок, книг. Родителям заранее будет предлагаться литература для ознакомления с проблемой, практические задания, вопросы для обсуждения.

Тренинги. Тренинговые игровые упражнения и задания помогают дать оценку различным способам взаимодействия с ребенком, выбрать более удачные формы обращения к нему и общения с ним, заменять нежелательные конструктивными.

Дни добрых дел. Дни добровольной посильной помощи родителей группе, ДОУ – ремонт игрушек, мебели, группы, помощь в создании предметно – развивающей среды в группе. Такая форма позволяет налаживать атмосферу теплых, доброжелательных взаимоотношений между воспитателем и родителями. В зависимости от плана работы, необходимо составить график помощи родителей, обговорить каждое посещение, вид помощи, которую может оказать родитель и т.д.

День мамы, папы (бабушки, дедушки и т.д.) – тематические дни позволяют привлекать разных членов семьи к обсуждению важных вопросов семейного воспитания и развития ребенка, позволяют в легкой и ненавязчивой форме организовать процесс согласования семейных позиций в вопросах семейного воспитания. Поддержать и ярче выделить роль разных членов семьи в воспитании ребенка, обеспечить сотрудничество детского сада и семьи.

Праздники, утренники, мероприятия (концерты, соревнования). Такие вечера помогают создать эмоциональный комфорт в группе, сблизить участников педагогического процесса. Родители могут проявить смекалку и фантазию в различных конкурсах. Они могут выступать в роли непосредственных участников: участвовать в составлении сценария, читать стихотворения, петь песни, играть на музыкальных инструментах и рассказывать интересные истории и т.д.

Выставки работ родителей и детей, семейные вернисажи. Такие выставки, как правило, демонстрируют результаты совместной деятельности родителей и детей. Это важный момент в построении взаимоотношений между ребёнком и родителем и значимый для воспитателя (повышение активности родителей в жизни группы, один из показателей комфортности внутрисемейных отношений).

Организация взаимодействия с родителями через блог педагога: Является одной из интересных и неформальных форм работы, которая на практике показывает положительный результат и вызывает в последнее время заслуженный интерес и у педагогов, и у родителей. Посещая блог, родители получают: информацию о жизни и деятельности ребенка в саду; консультирование по вопросам воспитания и обучения детей; информацию по изучаемому материалу и возможность постоянно участвовать в образовательной деятельности.

Возможность размещения ссылок, фото, видео, позволило создать:

- электронное портфолио группы;
- методическую копилку;
- консультативную гостиную для родителей;
- рубрику «Полезные ссылки»;
- и др.

Возможность оставлять к записям блога комментарии, которые также доступны для чтения, даёт возможность получать обратную связь от родителей, отвечать на комментарии. Материалы, которые педагог размещает на своей страничке или в блоге, демонстрируют родителям его профессиональные интересы, знания и навыки. Это повышает авторитет педагога, формирует уважение и доверие к нему. Педагог может записать и разместить в блоге видеоконсультацию для родителей, которые пропустили собрание в группе. В режиме онлайн можно консультировать родителей, дети которых испытывают трудности в обучении.

Группа в социальной сети Наличие группы в социальной сети позволяет популяризировать деятельность ДОУ, информировать большое количество посетителей об интересных событиях, обсуждать достижения педагогов и воспитанников. Чтобы создать такую группу, проведите опрос среди родителей и выясните, какой социальной сетью пользуется большинство из них. В социальной сети родители могут общаться в любое время, когда им удобно, обсуждать детали предстоящего мероприятия и делиться впечатлениями о прошедших праздниках и досугах. К общению в группе могут присоединиться специалисты ДОУ. Здесь можно провести опрос среди родителей и оперативно собрать информацию, разместить ссылки на методическую литературу, фото- и видеоматериалы.

Чат в мессенджерах - Мессенджеры – программы, с помощью которых пользователи обмениваются быстрыми сообщениями (Telegram). Их используют и педагоги, и родители. Необходимо соблюдать правилами общения в чате и обговорить с родителями время работы чата. Мессенджеры позволяют быстро обмениваться информацией, передавать текстовые сообщения, звуковые сигналы, изображения, видео. С их помощью можно отправить фото с фрагментами занятия родителям. Это особенно актуально в период адаптации ребенка к детскому саду. Используйте мессенджеры для личной переписки и отдельно создайте чат группы. Это позволит общаться со всеми родителями группы и обеспечить приватность для решения личных обращений.

Подкаст как способ просветительской работы с родителями

Под подкастом понимается аудио- или видеозапись, созданная в соответствии с тематическим содержанием и размещенная на сервере. Подкасты для родителей могут освещать вопросы по развитию, обучению и воспитанию детей, в рамках которого ведущий беседует с приглашенными экспертами на определенную тему. Подкасты – это возможность ДОО сделать так, чтобы родители путем затраты оптимальных ресурсов

могли в удобном формате, в удобное время получить краткую и емкую информацию по актуальной теме, связанной со здоровьем ребенка, его социализацией, процессом его обучения и развития, воспитания. Это приятный и полезный для всех разговор, главное свойство которого – тесный контакт с аудиторией. Интересные темы, которые освещают специалисты, позволяют родителям обогатить свой педагогический арсенал и применять на практике советы педагогов-психологов, логопедов, воспитателей, педагогов дополнительного образования. Привлечение активных родителей в качестве консультантов и экспертов еще больше заинтересует родителей, позволяя реализовывать эффективные практики наставничества – равного равным. Гостями подкаста будут специалисты из разных областей: педагоги и психологи, специалисты в вопросах воспитания и развития ребенка, педагоги дополнительного образования, ученые, учителя начальных классов, педагоги дополнительного образования, врачи, представители детской индустрии, работники культуры. Большая часть экспертов сами являются родителями, поэтому разговор может вестись не только с профессиональной стороны, но и через призму родительского опыта. Вопросы всегда можно задать через родительский форум, в том числе используя сайт образовательной организации. Это позволит удовлетворить запросы семьи, осуществить педагогическое информирование и консультирование, создать возможность для педагогического просвещения родителей.

«Рекомендации по взаимодействию педагогического коллектива с родителями детей с РАС»

При планировании работы по обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей необходимо учитывать установки родителей на понимание особенностей ребенка и подходы к его воспитанию.

Для таких семей характерны: тяжелые переживания, стрессы, депрессия, ощущение потери смысла жизни и т.д.; дисгармоничные отношения: жесткие ролевые позиции, выраженная избыточная опека; разногласия членов семьи по вопросам воспитания; социальная самоизоляция семьи; информационная депривация родителей; потребность родителей в кратковременной «передышке». Родители могут: не до конца осознавать состояние ребенка; отказываются верить в заключения специалистов; испытывать стресс, связанный с проблемами поведения ребенка; постоянно ставить перед ребенком невыполнимые задачи; обвинять окружающих в некомпетентности; поддерживать лишь ограниченные формы взаимодействия с ребенком; переживать собственную беспомощность и т.д. Лишь небольшое количество родителей детей с РАС раннего и дошкольного возраста используют естественный и гибкий подход в воспитании ребенка. Поэтому педагогам необходимо соблюдать определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

Проявлять уважение к родителям. Уважение выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей.

Проявлять эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.

Наличие общей цели, которое позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее и дома и в детском саду.

Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга.

Понимания и соблюдение собственных прав и прав родителей. Не первое место при взаимодействии педагогов с родителями выходят такие права как: право на собственное мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание и т.д.

Распределение ответственности между педагогами и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее.

При взаимодействии с родителями педагоги имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению все, даже незначительные достижения ребенка. Главные задачи взаимодействия с семьей на современном этапе, на которые направлена Программа, это систематическое формирование осознанного родительства, родительской компетентности, максимальное вовлечение родителей в жизнь детского сада, содействие совместной деятельности родителей и детей.

При организации встречи с родителями необходимо стремиться к тому, чтобы результат беседы стал стимулом для дальнейшего общения. Беседа должна протекать в располагающей доброжелательной атмосфере. Крайне важно обговорить время встречи. Следует уточнить, каким временем располагают родители, договориться о встрече в удобное для обеих сторон время, ни в коем случае не проводить ее в спешке. Важно, где будет проводиться беседа. Посторонние люди, звонки воспитателю по телефону – ничто не должно мешать разговору. Для снятия напряжения и перехода к проблеме следует корректно и конкретно сообщить цель встречи: «Нам нужно с Вами переговорить, чтобы действовать сообща...». В процессе беседы следует использовать конкретные факты, а не оценочные суждения. Можно сначала вспомнить хорошие моменты. Факты, вызывающие беспокойство, должны подаваться вторично и очень корректно. Не следует использовать частицу «не» и союз «но»: «Он у Вас непослушный...», «Он хороший, но...». О фактах, вызывающих беспокойство, лучше говорить в форме обращения за советом: «Я не могу понять...», «Хочу понять, что стоит за этим...», «Меня беспокоит...». При сообщении негативных фактов рекомендуется делать акцент не на них, а на пути преодоления нежелательных проявлений. Говоря о трудностях, можно подчеркнуть, что подобное бывает у многих детей, у части из них негативный компонент нивелируется, если работать сообща и учитывать рекомендации специалистов. При завершении встречи следует подвести ее итог и наметить пути дальнейшего сотрудничества, а прощаясь, поблагодарить за уделенное время. «МЫ ВМЕСТЕ» - вот то ощущение, которое должно остаться у родителей после такой встречи.

Литература:

Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра.

Методическое пособие - https://autism-frc.ru/work/programs/645/rabota_s_roditelami

Организация консультативно-диагностической работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Методические рекомендации- https://autism-frc.ru/work/programs/645/konsult_diagn

Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в ДОУ. Методические рекомендации. https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1511/tspmssdip_okonch_met-nir-dou.pdf

3. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС

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

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития. Проводится интенсивная, индивидуальная и специализированная коррекция обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка с РАС в группу Организации с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

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

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

3.1.1. Развитие эмоциональной сферы.

- Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком.
- Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом:
 - формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
 - развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
 - уметь выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приемы, например, эмоциональное заражение);
- Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определенном уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

3.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик

восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически все психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 6 разделов: "Зрительное восприятие", "Слуховое восприятие", "Кинестетическое восприятие", "Восприятие запаха", "Восприятие вкуса" и "Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)". Содержание каждого раздела представлено по **принципу "от простого к сложному"**. Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, адекватно на нее реагировать, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире. Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части обучающихся с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая, которую можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

Зрительное восприятие:

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

Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;

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

Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);
- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твердый, жидкий, густой, сыпучий);
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;
- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый,

сухой), вязкости (жидкий, густой);

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

Восприятие вкуса:

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

Восприятие запаха:

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

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

- обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;

- формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;

- учить сравнивать внешние свойства предметов ("такой - не такой", "дай такой же");

формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).

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

3.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

Одним из важнейших критериев при выборе и (или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребенка. Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжелых и осложненных форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

3.1.4. Формирование и развитие коммуникации.

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

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

Основополагающим является **формирование способов принятия, установления и под держания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним.** Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), которые является важным звеном становления мотивационной сферы ребенка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

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

Формирование потребности в коммуникации.

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

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;

создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;

- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;
- формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

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

- вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

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

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

3.1.5. Речевое развитие.

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей. В связи с этим обучение обучающихся речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

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

Развитие потребности в общении:

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

- стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Развитие понимания речи:

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

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
- учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;
- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;
- стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;

- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");
- учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

3.1.6. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция.

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

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению обучающихся с РАС) как можно раньше привлекались родители (законные представители) и другие члены семей, в которых есть обучающиеся с аутизмом, поскольку в этот период ребенок, в основном, находится в семье (больше, чем в любом другом возрасте). Коррекционную работу с проблемами поведения в раннем возрасте следует строить в русле развивающих, эмоционально ориентированных методов; элементы поведенческих подходов следует вводить по мере необходимости и выяснения особенностей психологического профиля ребенка.

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

- создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребенка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребенка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребенком;
- установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребенка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретенные навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;
- установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребенка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и

получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учетом индивидуальных особенностей ребенка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

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

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

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

1. Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием);
2. Отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;
3. Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам;
4. Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребенка и варианту стереотипии;

Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи. Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

3.1.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие.

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

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

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

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

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

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

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

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

- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

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

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

- формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из емкости или в емкость, перекладывать предметы из одной емкости в другую;

- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;

- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует еще раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);

- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);

- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);

- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общефизическое развитие:

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

Подвижные игры.

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

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

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

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

речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

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

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

3.1.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи. Наиболее существенным является создание условий для участия ребенка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), прием пищи, различные гигиенические процедуры):

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

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

3.1.9. Формирование навыков самостоятельности.

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

У обучающихся в раннем возрасте возможности развития самостоятельности различны как в силу формирующихся аутистических расстройств, так и в силу возраста. Незрелость симптоматики затрудняет выделение непосредственных причин, препятствующих развитию самостоятельности, однако начинать это приоритетное направление сопровождения следует как можно раньше, при появлении первой же возможности. *Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями* этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом.

Основным методическим приемом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объему.

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

соответствующей работы.

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

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

3.2. Коррекционно – развивающая работа на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

3.2.1. Социально-коммуникативное развитие. Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

- 1) Установление взаимодействия с аутичным ребенком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах РАС у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.
- 2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребенка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.
- 3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.
- 4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребенок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живешь?", "Как позвонить маме (папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать ее менее травматичной для ребенка.
- 5) Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.
- 6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от "Здравствуйте!" к "Здравствуйте, Мария Ивановна!" создает базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

7) Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьезной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребенок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта ("Скажите, пожалуйста...", "Можно у Вас спросить..."), отработка стереотипа использования таких речевых штампов очень полезны.

8) Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения "жизненного пространства" ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребенок, в транспорте.

9) Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнера по коммуникации и особенностями ситуации.

10) Использование альтернативной коммуникации.

3.2.2. Коррекция нарушений речевого развития.

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

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

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

2. Обучение экспрессивной речи:

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

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

- формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);

- конвенциональные формы общения;
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребенок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

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

3.2.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации.

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределенное время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

3.2.4. Коррекция проблем поведения.

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения обучающихся с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения. Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребенок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение.

Общая схема работы:

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только прикладной анализ поведения.

3.2.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

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

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

3.2.6. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.

Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с РАС (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребенок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Все это необходимо начинать осваивать в дошкольном возрасте. Учитывая комплексность навыков самообслуживания и бытовых навыков, нарушенными оказываются, по существу, не они сами, а лежащие в их основе более простые и одновременно более глубокие нарушения.

3.2.7. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения. Независимо от оценки когнитивной сферы

ребенка с РАС, **прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.**

Используются следующие виды заданий:

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

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

3.3. Коррекционно – развивающая работа на основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.

3.3.1. Социально – коммуникативное развитие.

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

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

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

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;
- взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;
- реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
- установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);
- развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;
- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!",

"Привет!") и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребенок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

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

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

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

5. Становление самостоятельности:

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

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

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

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

- формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;
- расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

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

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

в Организации:

- обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;
- смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

3.4. Коррекционно – развивающая работа в пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы **поведенческие проблемы** ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения. Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искаженным формам реакции ребенка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого- педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

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

3.4.1. Часть, формируемая участниками образовательных отношений Стратегии и технологии обучения обучающихся с РАС различным навыкам.

Эмоциональное и сенсорное развитие ребенка с РАС

Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2018

<https://www.terevinf.com/books/lechebnaya-pedagogika/igry-s-autichnym-rebenkom/>

Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.

https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1714/sensor_full.pdf

«Рекомендации по применению основных стратегий в работе с детьми с РАС»

3.4.2. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка. При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности. Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться по возможности на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения. ***В методическом плане формирование предпосылок интеллектуальной деятельности разработано в основном в ПАП.*** Начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение (метод обучения: обучение отдельными блоками)

Используются следующие виды заданий:

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

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно отнестись очень серьёзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

- именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;
- прекрасный субстрат для развития коммуникации (включая речевую) и социального взаимодействия, тем более, что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжёлыми формами) отсутствует или развита недостаточно;
- это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

3.4.3. Стратегии формирования социальных и игровых навыков у детей с РАС

Социальные навыки — это набор способов социального взаимодействия, которыми человек овладевает в течение жизни. Социальные навыки составляют основу для обучения новому, помогают в общении с людьми, создании семьи и карьерном росте, способствуют формированию позитивной самооценки. Хорошо развитые социальные навыки являются залогом успеха в обществе. Трудности с развитием социальных навыков относятся к области ключевых дефицитов у детей и взрослых с РАС. Несмотря на имеющиеся трудности, дети с РАС так же, как и их сверстники, нуждаются в друзьях и общении, и нет никаких оснований полагать, что социальные контакты с другими людьми могут быть для них нежелательными. Большинство детей с РАС стремятся к общению, но не умеют его инициировать. Ребенку с РАС бывает сложно обратиться к другим детям, соблюдать очередность и социальную дистанцию, понимать невербальные сигналы других людей, социальные правила. Участия ребенка дошкольного возраста с РАС в игровых группах недостаточно для развития

социальных навыков. Для того чтобы играть с другими детьми, необходимы не только мотивация (желание играть), но и умение соблюдать очередность и поддерживать диалог, понимание правил игры и многое другое.

Социальные навыки и игра. Детям с РАС бывает трудно включиться в общую игру, многие из них предпочитают играть с предметами в одиночестве, а их игры могут быть необычными, повторяющимися и ригидными. Некоторых детей с РАС приходится сначала обучать переносить присутствие других детей поблизости. Необходимо оценить уровень развития игровых способностей ребенка и постепенно учить его более сложным играм. Многим детям трудно соблюдать очередность. При обучении ребенка играм по очереди можно использовать **визуальную** поддержку (определенный предмет будет использоваться как символ передачи хода другому участнику). Поначалу такую игру имеет смысл организовывать в малых подгруппах (2–3 ребенка). При выборе игр следует учитывать интересы и предпочтения ребенка. Пазлы или детское лото (с интересной тематикой картинок) могут помочь ребенку научиться соблюдать очередность.

Детей с РАС нередко приходится обучать игровым действиям с различными предметами — мячом, куклами, машинками и железной дорогой, игрушечной фермой и т. п. Игровые занятия можно внести в визуальное расписание.

Многие игры предполагают использование соответствующих комментариев: «Моя очередь», «У меня есть...», «Пойдем поиграем». Важно обучать ребенка соответствующим комментариям во время игры. Если ребенок вместо речи использует систему дополнительной коммуникации (например, коммуникативную доску или устройство с голосовым выходом), необходимо включить туда необходимые для игры слова. Визуальная поддержка также может помочь ребенку соблюдать игровые правила (например, слушать других, играть по очереди, использовать уместные слова и др.). Если ребенок с РАС добивается успехов в игре, он легче найдет общий язык со своими сверстниками. Однако кроме достижений в игре ребенку понадобятся социальные навыки, которым его придется обучать отдельно (понимание очередности, умение вести диалог; ждать ответа, комментировать игровые действия и др.).

Социальные навыки, навыки саморегуляции и понимание эмоций

Для успешного социального взаимодействия необходима способность к саморегуляции, которая предполагает достаточный уровень понимания собственных эмоций. Речь идет не только об умении регистрировать, понимать и называть эмоции, но и о навыке адекватного поведения в стрессовых ситуациях: например, когда ребенок сердится, испуган или расстроен. Не менее важным является обучение пониманию эмоций и социальных сигналов других людей. Использование того или иного подхода зависит от возраста, особенностей коммуникации, мотивации и уровня развития навыков ребенка. Для многих детей обучение социальным навыкам — нелегкая задача, поэтому в начале обучения необходимо использовать подкрепления. Дальнейшие успехи в игре и взаимодействии могут стать для ребенка отдельной мотивацией.

Примеры базовых социальных навыков. Навык: соблюдение социальной дистанции

Соблюдение социальной дистанции — важный социальный навык, который также имеет отношение к вопросам безопасности (неожиданное приближение другого человека и его вторжение в личное пространство могут восприниматься как проявление агрессии). Некоторым детям трудно соблюдать социальную дистанцию — они либо подходят слишком близко, вторгаясь в личное пространство других людей, либо общаются с максимально далекого расстояния. Некоторым детям нужно научиться понимать, что люди во время общения стараются поворачиваться лицом к собеседнику. **Визуальные подсказки** могут помочь понять, что такое приемлемая социальная дистанция. Ее можно обозначить при помощи линий на полу (как правило, от собеседника нас разделяет расстояние вытянутой руки).

Навык: использование адекватной громкости голоса во время общения. Некоторые дети говорят слишком громко или слишком тихо, что может затруднять их общение со сверстниками. Таких детей нужно обучать регулировать громкость голоса.

Навык: здороваться и прощаться. Ребенку не только важно научиться правильно употреблять приветствия, но и понять, что с разными людьми — например, взрослыми и детьми — здороваются по-разному. Иногда ребенку с аутизмом непросто привыкнуть к тому, что с человеком здороваются только один раз в день.

Навык: делиться игрушками. Ребенку бывает трудно понять, зачем он должен делиться игрушками с другими детьми, а также осознать то, что он может получить любимую игрушку обратно.

Социальные истории могут быть полезным методом обучения ребенка с РАС социальным навыкам. Социальные истории — это короткие рассказы о том, как следует вести себя в определенной ситуации. Социальные истории составляются для каждого ребенка индивидуально, с учетом особенностей его развития и интересов. социальные истории могут помочь детям с РАС

развивать социальное взаимодействие и общаться более эффективно.

Примеры тем для создания социальных историй:

- ☐ я умею делиться игрушками;
- ☐ я умею здороваться;
- ☐ я умею играть с другими детьми;
- ☐ я умею быть вежливым с людьми;
- ☐ как я знакоюсь с ребятами;
- ☐ иногда я проигрываю в играх с ребятами;
- ☐ что я делаю, когда сержусь на ребят.

Важность понимания социальных правил. Для обучения социальным правилам необходимо использовать те же методы, что и для обучения другим навыкам: визуальную поддержку, подкрепления, упрощение и разъяснение абстрактных концепций и т. д. В обучении социальным правилам может помочь **программа социальных кругов** (Circles Program), разработанная в США. Этот метод позволяет детям с аутизмом узнать о личном пространстве и формах поведения с разными людьми. Программа основана на использовании визуальной поддержки. Она помогает ребенку лучше понимать и запоминать, к какому из кругов относятся разные люди, а также усваивать правила поведения. Круги разного цвета обозначают людей из разных социальных сред. **Для освоения способов взаимодействия с людьми из разных социальных кругов используются социальные истории, ролевые игры, видеомоделирование.** Тематика и методы обучения могут варьироваться в зависимости от возраста детей и уровня развития их навыков.

Из книги «Как помочь дошкольнику с РАС»

Игра и социальное взаимодействие. Игры критически важны для развития социальных навыков ребенка. Они учат следить за действиями других людей и подражать им, делиться, просить, ждать своей очереди, учат привлекать внимание, отказываться, настаивать на своем, добиваясь успеха, и многому другому. Существует устойчивая связь между тем, насколько развиты игровые навыки ребенка и его навыки социального взаимодействия и коммуникации. В большинстве случаев они развиваются взаимосвязанно и параллельно.

Социальные навыки – умение управлять своими взаимоотношениями с другими людьми. Они позволяют грамотно общаться, влияют на качество коммуникации и эффективность контакта с окружающими, способствуют контролю эмоций и поведения. Итак, игра – это естественный процесс формирования у ребенка важнейших навыков социального взаимодействия. игра, коммуникация и взаимодействие развиваются параллельно, взаимосвязанно и последовательно. Важно понимать различия между терминами

«вовлеченность» и «совместное внимание». Под **совместной вовлеченностью** подразумевается период времени, когда взрослый и ребенок взаимодействуют друг с другом, сосредоточившись на одном и том же объекте. **Совместное же внимание** – это особый навык, который включает в себя направление чье-либо внимания с помощью зрительного контакта, жестов и/или языка, чтобы поделиться тем, что происходит сейчас, с этим человеком (например, переводя взгляд между человеком и объектом, указывая, как будто говоря: «Эй, посмотрите на это!» или «Вы видели это?!»).

Вовлеченность у детей с РАС.

Дети с РАС испытывают трудности с совместным участием в игре. Им трудно во время общения уделять внимание одновременно объекту и человеку. Из-за этого они проводят много времени, играя в игрушки самостоятельно, без людей. Это означает, что им не хватает ценных возможностей для общения. Есть много других важных навыков, которые дети приобретают через совместное участие, в том числе:

- Действовать по очереди.
- Переводить взгляд между объектом и взрослым.
- Подражать действиям взрослых.
- Следовать инструкциям.
- Использовать жесты, звуки или слова во время игры.
- Играть с игрушкой по-новому.
- Взаимодействовать в течение более длительных периодов времени.
- Получать удовольствие, играя с людьми и объектами одновременно.

Вовлеченность – базовый навык для развития социального взаимодействия.

Стадии вовлеченности

- Отсутствие вовлеченности (ребенок на этой стадии ходит бесцельно, бежит из угла в угол, не обращая ни на кого и ни на что внимания, могут наблюдаться аутистимуляции; в целом поведение ребенка говорит о том, что он не заинтересован).
- Наблюдение со стороны (на этой стадии при попытке взрослого взаимодействовать ребенок убегает или уходит в сторону и смотрит на взаимодействие взрослого с предметом, но сам в нем не участвует).
- Увлеченность человеком/предметом (в этот период ребенок допускает взаимодействие с предметом, но только определенным образом, и расстраивается, когда что-то меняется; смотрит только на предмет пристально и сосредоточенно, не замечая взрослого рядом).
- Совместная вовлеченность (на этой стадии ребенок замечает взрослого, в то же время уделяет внимание совместной деятельности).

Оценка игровых и социальных навыков (стр. 64 «Как помочь дошкольнику с РАС», по VB-MAPP)

Какой уровень сложности игры в настоящий момент доступен ребенку? Это также можно определить, обратившись к классификации, предложенной Конни Казари:

- Простая игра – исследование объектов и их функций (игры «ку-ку», «по кочкам», игры с водой, с мыльными пузырями, сдувание и надувание воздушного шарика, догонялки, песенки-потешки, скатывание предмета с горки, перекладывание предметов из большого контейнера, игрушки с кнопками и музыкальные).
- Презентация – игра, основанная на соотнесении, выполнении по образцу (например, пазлы, выкладывание узора из мозаики по контуру, пирамидка).
- Комбинаторная игра включает осмысленное комбинирование объектов (составление и выстраивание предметов по категориям (стул и стол, еда и посуда), простые постройки из кубиков или конструктора).
- Предсимволическая игра включает распространение знакомых действий на себя,

объекты и других, часто с «придуманными» качествами (игра понарошку, простые знакомые действия с фигурками и куклами: купание, кормление, мытье, перевозка, помещение фигурок в домик).

- Символическая игра включает использование объектов репрезентаций (игры, требующие воображения, когда фигурки выполняют действия из жизни людей и разные предметы могут выполнять функцию замещения: кубик – это телевизор, ладошка – это телефон; разыгрывание историй по ролям).

Комплексная оценка игровых и социальных навыков ребенка поможет нам корректно поставить задачи, подобрать необходимые материалы, игры и игрушки, чтобы начать работу с ребенком.

Стратегии развития игровых и социальных навыков ребенка с РАС

Для обучения детей с РАС используются поведенческие структурированные и натуралистические стратегии. Структурированное обучение предполагает в первую очередь специально организованную среду и применение поведенческих стратегий. Если у ребенка не сформированы базовые навыки, необходимые для совместной игры, взаимодействия и коммуникации и он пока не может эффективно участвовать в групповой работе, можно начать с работы в кабинке. Скорее всего, у него будут задачи, направленные на развитие навыков имитации, совместного внимания, привлечения внимания, формирование указательного жеста, навыков просьбы и отказа; затем – простые действия по очереди, умение ждать своей очереди, обучение базовым игровым действиям.

Метод дискретных проб (обучение блоками) – один из самых эффективных структурированных методов обучения. Он позволяет сформировать в том числе все перечисленные базовые навыки. (Подробнее о методе дискретных проб и важности генерализации – в разделе «Основные стратегии обучения детей с РАС».)

Натуралистические стратегии – это обучение в естественных условиях, в том числе обучение во время игры и ежедневных активностей дома и в группе со сверстниками. Работа и здесь строится на предварительной оценке навыков, с четким планированием и определением задач. Это означает, что условия обучения ребенка с аутизмом не отличаются от тех, в которых играют, общаются и учатся типично развивающиеся дети, мы лишь добавляем некоторые дополнительные элементы поведенческих подходов и стратегий в эту естественную среду. Главная сила натуралистических подходов – содействие генерализации навыков. Естественные условия обучения могут включать парки, кафе, дом, детские площадки, кинотеатры, торговые комплексы, транспорт и так далее. Это и время приема пищи, и переодевания, и купания, и, конечно, игр, развлечений, прогулок, праздников и веселья. Обучение в натуралистической среде с использованием поведенческих подходов также подразумевает заранее спланированные изменения в среде и продуманные целевые инструкции, органично вписывающиеся в контекст того, в чем именно участвует ребенок. Важно учитывать, что для многих детей с аутизмом натуралистические подходы без предварительно сформированных в структурированном окружении навыков не будут эффективны. Если ребенок не устанавливает зрительный контакт, не имитирует, не умеет ждать, использует вместо коммуникации выраженное нежелательное поведение, чтобы что-то получить или от чего-то отказаться, в этом случае хорошим стартом будут более структурированные поведенческие подходы и постепенная подготовка к обучению в естественной среде. Во время структурированного занятия или во время игры в естественной среде мы используем стратегии, описанные в главе «Основные стратегии обучения детей с РАС». Визуальная поддержка, расписания, таймер, время на обработку информации, позитивные рутины, поведенческие цепочки – все это сделает взаимодействие с ребенком с аутизмом более эффективным и позитивным. Данные стратегии помогают ребенку понять, что, где, когда и каким образом будет происходить, способствуют улучшению навыков саморегуляции, снижают уровень тревожности и

помогают предотвратить нежелательное поведение.

Социальные истории.

При подготовке и составлении социальной истории учитываются возраст, индивидуальные способности (например, умение читать, которое не стоит путать с гиперлексией⁴⁷) и интересы ребенка. Перед написанием социальной истории нужно определить цель, то есть чего мы хотим достичь, используя историю. Далее нужно понять, где, когда, кто участвует, какова последовательность событий, что происходит, почему.

Создавая текст истории, нужно использовать:

- Описательные предложения (повествующие, что делают взрослые и ребенок в данной социальной ситуации).
- «Незаконченные» предложения (описывающие желаемое поведение ребенка).
- Перспективные предложения (предложение, которое показывает реакцию других людей на ситуацию, чтобы ребенок смог понять точку зрения других).
- Директивные предложения (предложение, которое описывает общепризнанные ценности или мнения).
- Утвердительные предложения (предложение, которое поможет ребенку запомнить то, что ДЕЛАТЬ в данной социальной ситуации, а не чего НЕ делать). **Подробнее в книге «Как помочь дошкольнику с РАС» стр. 70.**

Как правило, социальная история – это короткие написанные предложения (чтобы при чтении разными людьми текст не изменялся) в сопровождении картинок (визуальная опора для детей). История пишется от первого лица на один конкретный случай, событие или действие и читается перед началом описываемой деятельности или ситуации. В социальной истории не описываются варианты того, чего делать не нужно, а сразу предоставляется альтернатива. В конце социальной истории должна описываться награда, которая интересует ребенка. Ситуации использования социальных историй практически безграничны. Что касается навыков игры и взаимодействия со сверстниками, то с помощью этого инструмента можно учить ребенка приветствовать других, правильно просить игрушку, предлагать поиграть, адекватно сообщать о желании завершить игру или общение, о своих эмоциях и так далее.

3.4.4. Коммуникативное развитие

(«Как помочь дошкольнику с РАС» стр. 72, глава 5)

Коммуникация – это взаимодействие между тем, кто «говорит», и тем, кто «воспринимает», независимо от того, используется ли при этом речь. Если отсутствует «слушатель», то действие – даже включающее в себя произведение каких-либо звуков – не может быть коммуникативным. Коммуникация является важнейшей потребностью любого человека, вне зависимости от того, может он пользоваться речью или нет. Возможность взаимодействовать с другими людьми, выражать собственное мнение и влиять на окружение помогает в развитии позитивной самооценки и приводит к значительному снижению дезадаптивного поведения. Одной из областей ключевых дефицитов человека с РАС, с которыми часто приходится работать педагогам, являются трудности в развитии коммуникации, языка и речи.

Особенности коммуникации детей с РАС

Трудности в коммуникации (как вербальной, так и невербальной) являются одним из ключевых дефицитов при расстройствах аутистического спектра.

У детей с РАС могут быть другие поводы для коммуникации и способы общения: например, некоторые слова и выражения произносятся не для того, чтобы вступить в диалог, а являются повторением услышанных ранее фрагментов речи (высказываний

других людей, фраз из рекламы, мультфильмов и т. д.).

трудности в развитии невербальной коммуникации (ребенок не смотрит на партнера, использует меньше жестов, с трудом интерпретирует жесты и выражения лиц других людей).

трудности в понимании высказываний других людей (рецептивная коммуникация): кажется, что ребенок «не слышит», когда к нему обращаются, реагирует только на часть высказывания, воспринимает все буквально и т. д.

трудности в экспрессивной коммуникации — ребенку трудно начать диалог, продолжать общение, подбирать слова.

Трудности в коммуникации часто приводят к тому, что ребенок добивается желаемого или отказывается от неприятного для себя при помощи нежелательного поведения — убегает, кричит, швыряет предметы на пол и т. п.

Подстраиваем коммуникацию под особенности и потребности ребенка

Вот несколько простых рекомендаций для педагогов и родителей детей с РАС.

□ Адаптируйте свою речь. Говорите меньше — это позволит ребенку лучше понять ваше сообщение. Контролируйте длину фразы. Будьте на шаг впереди. Если ребенок использует только отдельные слова, постарайтесь сократить вашу фразу до двух слов. Если ребенок невербален, используйте отдельные слова. Например, вместо фразы «пойдем играть» — только слово «играть».

□ Предоставьте ребенку время на обработку информации (обычно рекомендуют посчитать про себя до пяти), прежде чем повторить вопрос или инструкцию.

□ Постарайтесь, чтобы ребенок увидел вас, обратил на вас внимание. Встаньте напротив, поощряйте контакт глаз.

□ Используйте жесты или другие виды визуальной поддержки.

□ Используйте речевую фразу «сначала — потом». Перечисляйте события в том порядке, в котором они должны произойти (например, «сначала обед, потом прогулка»).

□ Постарайтесь не использовать идиом, многие дети с РАС воспринимают их смысл буквально.

□ Не превращайте вашу инструкцию в вопрос, используйте утвердительную форму (вместо «пойдешь спать?» или «пойдешь обедать?» говорите «идем спать» или «идем обедать», когда собираетесь укладывать или кормить ребенка).

□ Поощряйте действия по очереди («сначала ты, потом я», «теперь твоя очередь»).

□ Обращайтесь к ребенку, когда хотите, чтобы он что-то сделал или ответил вам. Многие дети с РАС не понимают, что обращения «дети» или «все» имеют к ним отношение. игры, активности, игрушки. Коммуникация для ребенка с РАС — непростая задача.

□ Подкрепляйте попытки адекватной коммуникации со стороны ребенка, используя *(Дополнительная информация в книге «Как помочь дошкольнику с РАС» (стр. 78))*

Использование альтернативной и дополнительной (аугментативной) коммуникации

Альтернативная коммуникация (использование системы коммуникации, заменяющей речь) необходима людям, испытывающим проблемы с вербальной речью (речь затруднена, неразборчива, есть физические ограничения в использовании голоса).

Аугментативная (дополнительная) коммуникация может быть использована наряду с вербальной речью.

Самые эффективные способы обучения ребенка с аутизмом навыкам коммуникации опираются, как правило, на визуальное восприятие, поскольку это сильная сторона многих людей с РАС. Данные способы обучения подразумевают большое количество практики, когда ребенок пользуется либо своими руками, например для жестового языка, либо какими-то внешними устройствами (например, коммуникативной доской, системой PECS).

Система коммуникации путем обмена изображениями (система PECS) разработана для обучения невербальной символической коммуникации. Система PECS – это не любые картинки или карточки, которые используются для взаимодействия с детьми с особенностями развития; важно не путать ее с расписаниями, визуально представленными правилами, досками для выбора, визуальными представленными инструкциями. В результате подобной путаницы ребенок не достигает результатов в освоении коммуникации.

Система PECS имеет четкий протокол. Программа разделена на 6 фаз и требует заполнения протоколов для отслеживания результатов. Освоение одной фазы на 75–80 % указывает на необходимость перехода к следующей. С первой по четвертую фазы PECS ребенок учится инициировать коммуникацию и просить мотивирующие, подкрепляющие объекты. На пятой фазе ребенок учится отвечать на вопрос «Что ты хочешь?». На шестой фазе проходит обучение комментированию. Важными условиями успешности обучения являются четкое соблюдение протокола, высокая интенсивность и возможности для генерализации в использовании системы (ребенок использует PECS для коммуникации не только на специальных занятиях, но и в различных местах с разными людьми: дома, в детском саду, в общественном транспорте), правильный подбор словаря (на основе проведенной оценки предпочтений ребенка).

Метод использования коммуникативных досок (стр. 85 «Как помочь дошкольнику с РАС»)

Функциональное назначение коммуникативных досок заключается в организации языкового пространства, в котором человек может выбрать необходимый символ и как можно быстрее, с минимальными усилиями сообщить то, что он желает, ответить на вопрос либо выразить свое мнение/отношение (см. фото 13).

Коммуникативные доски используются для людей с различными нарушениями: РАС, двигательными, когнитивными – а также для людей, которые временно не могут пользоваться речью. По сути, в низкотехнологичном исполнении, это лист бумаги или картона, на котором напечатаны картинки с подписями. Ребенок должен привлечь внимание партнера по коммуникации, найти нужные картинки и, указав на них, тем самым передать сообщение. Задача партнера по коммуникации – как только ребенок дотрагивается до изображения, произнести то, что написано на картинке. Это необходимо для того, чтобы ребенок слышал, как произносятся слова, соотносил их с изображениями и имел возможность повторить. Коммуникативные доски используются для детей, у которых уже развита способность к инициации коммуникации (ребенок может подойти к партнеру по коммуникации и/или привлечь его внимание). Данное вспомогательное средство коммуникации чаще всего необходимо детям, которые уже имеют значительный словарный запас, однако не используют эти слова функционально либо используют только для одной функции (например, только просьба или отказ). При помощи коммуникативной доски можно учить ребенка новым коммуникативным функциям, например просить, комментировать или отвечать на вопросы.

Более подробная информация – «Как помочь дошкольнику с РАС» стр. 142

Типичные ошибки в использовании методов дополнительной и альтернативной коммуникации – «Дети с РАС в детском саду и школе» стр. 66

Литературные источники по теме:

Коллектив авторов. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные

сердца». - ООО «Издательство «Эксмо», 2020 (стр. 119 – развитие коммуникации у детей с РАС) <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб. Сеанс, 2018. – 202 с. (стр.69 – особенности коммуникации детей с РАС) <https://nakedheart.online/books/deti-s-rasstroistvami-autisticheskogo-spektra-v-detskom-sadu-i-shkole-praktiki-s-dokazannoi-effektivnostu>

Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие – М.: ЦПМССДиП. – 87 с. https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1503/formirovanie_navykov_rechevoy_kommunikatsii_11_uchebno-metodich_posobie.pdf

3.4.5. Речевое развитие

Нарушения речи при РАС - стр. 20 «Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в дошкольных образовательных учреждениях»

Нарушения речи, различающиеся по степени выраженности и форме, присутствуют у всех детей с РАС и являются серьезным препятствием для их социализации. Для того чтобы оценить вид речевого расстройства, удобно рассматривать эти нарушения в рамках лингвистической парадигмы, где выделяются следующие аспекты языка или речи:

- ☐ фонетика;
- ☐ лексика;
- ☐ грамматика;
- ☐ семантика;
- ☐ прагматика.

Фонетика - восприятие и произнесение звуков и их сочетаний.

Лексика – совокупность слов, которые знает тот или иной человек.

Многие дети способны произнести всего несколько слов, которые часто понятны только близким людям. При этом дети с РАС не пытаются компенсировать отсутствие речи, используя другие средства коммуникации, например, жесты, выражение лица и пр. Кроме того, практически всегда у этих детей в той или иной степени нарушается и понимание речи. Но, если ребенок не может никаким способом выразить просьбу, ему остается кричать, кусаться, убегать и пр., т. е. использовать для коммуникации нежелательное поведение. Поэтому, прежде всего, при работе с такими детьми необходимо научить их использовать альтернативные средства коммуникации. Одним из таких способов является система обмена карточками (PECS), при которой ребенок может выразить свою просьбу с помощью картинки с изображением необходимого ему предмета, человека или желаемого действия.

Грамматика – закономерности построения правильных осмысленных речевых отрезков. Нарушения грамматики чрезвычайно часто встречаются у детей с РАС и практически всегда сочетаются с бедным словарным запасом. Овладение грамматическим строем происходит достаточно медленно. Особенно трудно такому ребенку построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Поскольку окружающие плохо понимают, что именно хочет сказать ребенок, он либо замыкается и практически перестает взаимодействовать с другими, либо начинает сердиться и демонстрировать нежелательные формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, догадавшись о том, что именно сейчас хочет сказать ребенок, помочь ему это сделать, используя устную подсказку (т. е. фактически, произнеся фразу вместо ребенка).

Кроме того, такие дети затрудняются и в понимании относительно сложных высказываний, например, тех, которые описывают последовательность событий. («Сначала мы будем лепить, а потом играть»). **В этих случаях очень помогает использование картинок, которые изображают последовательность действий.**

Семантика - смысловое значение слов.

Как известно, слово может менять свое значение в зависимости от контекста, в котором оно произносится. Дети с РАС затрудняются в понимании смысла такого выражения и понимают его буквально, что приводит к специфическим формам поведения, непонятным для собеседника. Надо сказать, что нарушения семантики типичны для большинства аутичных детей, независимо от уровня их речевого и интеллектуального развития.

Прагматика - способность учитывать то, в каких условиях осуществляется речевое общение. К этим условиям принято относить:

- ☐ коммуникативные цели собеседников (например, понимание того, что хочет узнать собеседник, что ему может быть интересно);

- ☐ время и место речевого акта (например, понимание того, что на уроках нельзя говорить на посторонние темы);

- ☐ уровень знаний собеседников (например, понимание того, что если оба собеседника одновременно присутствовали при каком-то событии, то нет смысла в момент его обсуждения описывать само событие. Если же один из собеседников ничего о событии не знает, то сначала ему нужно о нем рассказать);

- ☐ социальные статусы собеседников (например, обращаться на Вы);

- ☐ правила речевого поведения, принятые в данном обществе (например, здороваться и прощаться).

Так же как и нарушения семантики, нарушения прагматики присутствуют у всех детей с РАС, независимо от уровня речевого и интеллектуального развития. Именно нарушением этого аспекта речи можно объяснить то, что эти дети часто не прощаются и не здороваются, обращаются к посторонним взрослым на «ты», часто говорят только на интересующие их темы, не учитывая, насколько это интересно собеседнику. Нередко они начинают рассказывать о чем-то так, как будто собеседник информирован о теме наравне с самим ребенком, и т. д. Взрослые, как минимум, должны понимать причины того или иного поведения и учитывать эти особенности при взаимодействии с ребенком. Важно помнить, что речевые нарушения могут стать причиной возникновения нежелательных форм поведения.

Для речевого развития обучающихся с РАС выбираются стратегии в зависимости от результатов первичной диагностики уровня речевого и коммуникативного развития. Педагог может выбрать любую методику развития речи, главное учитывать особые потребности ребенка с РАС при организации образовательной деятельности: структурированный подход, визуальные поддержки, использование поощрений, применение поведенческих подходов, адаптация материалов и др.)

Дополнительную информацию можно посмотреть в следующих источниках:

Технология игровой логопедии «Запуск речи у неговорящих детей от нуля до фразовой речи» (Т.В.Грузинова, Е.Гурина): технология сочетает в себе традиционную логопедию, игровые технологии и поведенческие стратегии»

«Мастерская Лого» (Круогла Е. К., Балдина Е.А.) : Логопедическая работа с детьми с РАС.

Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Формирование навыков речевой коммуникации у детей с

расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. Автор: Хаустов А.В. М: ЦПМССДиП. – 2010. – 88 с.

Маленькие ступени. Программа ранней педагогической помощи с отклонениями в развитии. М.О. РФ Ассоциация Даун Синдром (комплект из 8 книг), Институт Общегуманитарных Исследований. М., 2001.

☐ Нищева Н.В. «Веселая дыхательная гимнастика». Издательство: Детство-Пресс, 2019.
<https://www.labirint.ru/books/454758/>

☐ Новиковская О. «Пальчиковая Азбука». – Издательство: Астрель, 2010.

☐ <https://vospitatelyu.ru/razvitie-rechi/azbuka-novikovskoj>

☐ Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы. – Издательство: Тенериф, 2017. – 130с.

☐ <https://logopedkniga.ru/products?-nurieva-razvitie-rechi-u-autichnyh-detey-&act=more&cat=49&id=610>

Климонтович Е.Ю. Программа работы с детьми, имеющими первый уровень речевого недоразвития // Аутизм и нарушения развития, №№2-4, 2007 г.

Морис К., Грин Д., Стивен К.Л. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / Пер. с англ. Колс Е.К. // Behavioral Intervention for Young Children With Autism: A Manual for Parents and Professionals/Edited by Catherine Maurice, Cina Green and Stephen C. Luce / School Greek Boulevard, Auslin, Texas, 1996. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010

https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1503/formirovanie_navykov_rechevoy_kommunikatsii_1_uchebno-metodich_posobie.pdf

3.4.6. Коррекция проблематичного поведения

В поведенческих науках принято говорить об иерархии трудного (нежелательного) поведения. Наиболее опасным поведением, с которым необходимо работать прежде всего, является самоагрессия / самоповреждающее поведение. К такому поведению относятся следующие проявления:

- ☐ ребенок бьет / царапает / кусает себя / ковыряет кожу;
- ☐ бьется головой о предметы;
- ☐ поедает / пьет несъедобное;
- ☐ тыкает предметами в глаза или уши;
- ☐ уходит из дома / убегает в общественных местах.

Такое поведение может представлять угрозу для здоровья ребенка, а в некоторых случаях даже быть опасным для его жизни. Следующим по степени тяжести является проявление агрессии по отношению к другим людям (взрослым или детям):

- ☐ ребенок бьет одноклассников;
- ☐ кусается;
- ☐ толкается;
- ☐ царапается, щипается.

Далее идет порча собственности:

- ☐ ребенок ломает, разрушает предметы и мебель;
- ☐ швыряет предметы.

Ребенок может случайно сломать или испортить свои игрушки (учебные принадлежности). Такое нередко случается, особенно с маленькими детьми. Однако порча чужого имущества должна рассматриваться как серьезное проявление нежелательного поведения. Все три вида такого поведения далеко не всегда являются намеренными. За ними нередко стоят трудности с коммуникацией, пониманием социальных ситуаций и чувств других людей, а также с саморегуляцией.

Далее идут проявления поведения, которые могут мешать другим людям, создают преграды в овладении навыками и затрудняют функционирование человека или приводят к его стигматизации:

- ☐ кричит / издает какие-то звуки;
- ☐ обзывается / использует нецензурную лексику;
- ☐ стучит;
- ☐ раскачивается, крутится;
- ☐ отказывается участвовать в определенных активностях.

Прежде чем принимать решение о начале работы над определенным поведением, нужно понять, насколько данное поведение является опасным для человека и затрудняет его жизнь / жизнь других людей.

Подробнее в книге - Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. – СПб. Сеанс, 2018. – 202 с.

Нарушения поведения и способы их преодоления

Как проявляется проблемное поведение

- Истерики
- Агрессия (вербальная, физическая)
- Аутоагрессия
- Отсутствие реакции на просьбы, требования
- Аутостимуляция
- Неусидчивость
- Нарушения внимания
- Импульсивность
- Нежелание сотрудничать

Проблемное поведение

- Затрудняет процесс обучения
- Подвергает риску самого ребенка или его окружение
- Затрудняет общение и интеграцию в социальную среду
- Как любое поведение, имеет определенную цель
- Закрепляется, если цель достигается

Функции поведения

- Получить желаемый предмет или действие
- Избежать неприятного
- Привлечь внимание
- Аутостимуляция

Нежелательное поведение, целью которого является получение желаемого предмета или действия,

- возникает при отказе выполнить просьбу ребенка или если требуется прекратить любимое занятие. Например, ребенок начинает кричать или бить самого себя после того, как воспитатель не разрешил ему рисовать на столе;

- закрепляется тем, что ребенок получает желаемое после проблемного поведения.

Для того чтобы ребенок прекратил кричать, воспитатель дает ему что-нибудь приятное, например, конфету или разрешает рисовать на столе.

Нежелательное поведение, целью которого является привлечение внимания взрослых или сверстников,

- возникает в ситуациях, когда на ребенка не обращают внимания. Например, ребенок ломает постройки сверстников;
- закрепляется, если внимание удастся привлечь проблемным поведением. И дети, и воспитатель реагируют на ребенка. Следует помнить, что хотя реакция со стороны окружающих на поведение ребенка негативна, он все равно добивается их внимания.

Нежелательное поведение, целью которого является прекращение или избегание неприятных действий,

- возникает, когда ребенок хочет избавиться от трудных, длинных, скучных занятий. Например, ребенок начинает сбрасывать предметы со стола во время занятий;
- закрепляется, если ему это удастся. Воспитатель разрешает ребенку пойти поиграть, поскольку в таких условиях он не может проводить занятия с другими детьми.

Аутостимуляция – это действия человека, посредством которых он предоставляет физическую, зрительную или слуховую стимуляцию самому себе. Например, ребенок постоянно кружится, потряхивает руками или издает какие-то звуки. Это поведение не зависит от присутствия других людей, т. е. возникает и в тех случаях, когда ребенок находится один.

Следует иметь в виду, что, с одной стороны, одинаковое по форме поведение может иметь разные причины (например, ребенок может проявлять аутоагрессию, и если пытается добиться желаемого, и для того чтобы привлечь к себе внимание). С другой стороны, различное по форме поведение может вызываться одинаковыми причинами (например, агрессия и аутоагрессия возникают с целью привлечения внимания).

Кроме того, **очень часто проблемное поведение является средством коммуникации**, например, когда у ребенка отсутствует речь, крик или агрессия являются единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу.

Для того чтобы устранить или уменьшить проявления нежелательного поведения, прежде всего, нужно определить его функцию, для чего специалисту необходимо владеть определенными профессиональными навыками. Поэтому в наиболее сложных случаях воспитателям стоит обращаться за помощью к тем психологам, которые умеют это делать. В то же время целый ряд шагов педагог ДООУ может осуществить самостоятельно. Например, обучение адекватным способам коммуникации, которые функционально эквивалентны проблемному поведению, позволяют уменьшить его проявления.

Ребенка следует учить просить:

- предмет;
- действие и прекращение действия;
- перерыв;
- помощь;
- также выражать отказ.

При **отсутствии устной речи** следует обучать альтернативным средствам коммуникации (картинки, жесты).

Ребенок чаще демонстрирует нежелательное поведение, функцией которого является **аутостимуляция или привлечение внимания, когда ничем не занят**. Поскольку дети с РАС часто не умеют играть самостоятельно, обогащение окружающей среды и обучение новым интересным занятиям позволяют уменьшить частоту аутостимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания.

Ребенок чаще пытается уклониться от занятий, если задание:

- трудное;
- длинное;
- неинтересное;
- непонятное.

Поэтому, для того чтобы уменьшить проявления нежелательного поведения, функцией которого является отказ от занятий, необходимо:

- Понизить уровень сложности задания.
- Ввести расписание и использовать «принцип бутерброда» (первое задание – достаточно простое и интересное, чтобы ребенку было проще приступить к его выполнению, второе более сложное, а третье наиболее приятное, чтобы у ребенка был мотив быстрее завершить второе, наиболее сложное для него дело).
- Предоставить возможность выбора.
- Работать в быстром темпе (задания должны быть короткими).
- Часто менять задания.
- Выбирать эффективные методы обучения.

Подробнее - Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в ДООУ. Методические рекомендации. (стр.27)

Алгоритм работы с поведением.

Этап 1: определяем функцию поведения.

Функциями принято называть цели, которым служит поведение. Это:

- Доступ к желаемому объекту, активности или вниманию.
- Избегание, или отказ от активности, объекта или внимания.
- Желание получить определенные ощущения либо их избежать.

Существуют разные методы, помогающие определить функцию поведения.

1. Непрямая оценка проводится с помощью анкет, опросников, структурированных и неструктурированных интервью, а также тестов, заполняемых специалистами или людьми, непосредственно ухаживающими за ребенком с РАС.
2. Прямая описательная оценка – функциональная оценка, которая предполагает прямое наблюдение за поведением ребенка и сбор данных в момент наблюдения.

Этап 2: определяем мотивацию ребенка.

Вопрос о выборе подкрепления является ключевым, поэтому всегда нужно выяснить, что именно является подкреплением для конкретного ребенка. Для этого существует несколько способов.

Во-первых, это разговор с родителями (анкеты, опросники). Родители, как правило, могут дать достаточно много информации о предпочтениях ребенка: что он любит из еды, какие игрушки и активности ему нравятся.

Во-вторых, мы можем наблюдать за ним. К каким игрушкам и активностям ребенок проявляет максимальный интерес во время перерыва или чего пытается добиться своим поведением – с большой долей вероятности это и будет поощрением.

Третий способ – провести оценку предпочтений. В поведенческом анализе разработано множество стандартизированных способов оценки предпочтений, мы рассмотрим лишь один из них и дадим несколько рекомендаций по использованию неформальных методов оценки подкреплений.

Если вы уже хорошо знаете ребенка и имеете представление о его предпочтениях, можно провести неформальную оценку предпочтений.

- Предложите ребенку на выбор два объекта, держа их в руках или положив на стол, со словами: «Что ты хочешь?» Объект, к которому он потянется или который назовет, можно использовать в качестве подкрепления.

- Пр продемонстрируйте коробку/поднос/ящик, в котором лежат разного вида предпочитаемые игрушки (до 7 штук), произнесите: «Что ты хочешь?» – и дайте ребенку возможность выбрать одну.

- Доски выбора. Для ребенка, который соотносит предметы и их изображения, можно использовать фотографии или изображения предпочитаемых предметов или активностей для выбора подкрепления. Это особенно удобно в тех случаях, когда сложно предоставить сами объекты или активности для выбора (например, горка, батут или игра в догонялки). Есть несколько правил, следуя которым мы можем поддерживать мотивацию ребенка, чтобы он оставался вовлеченным и сотрудничающим:

- Подкрепление должно предоставляться сразу же после желаемого поведения (в течение 2 секунд). Это поможет подкрепить именно ту реакцию, которую мы планировали, а не поведение, которое может возникнуть сразу после, пока мы, например, ищем поощрение.

- Подкрепления должны варьироваться, быть разнообразными, обновляться. Если человека вознаграждать постоянно одним и тем же, в конце концов это перестанет быть вознаграждением, наступит пресыщение, а мотивация пропадет.

- Объем подкрепления должен соответствовать объему и/или сложности работы. Чем труднее задача, тем более ощутимой и значимой должна быть награда. Можно для более сложных или новых задач выбирать максимально значимые для ребенка предпочтения, а для задач попроще – чуть менее предпочитаемые.

- Подкрепления индивидуальны. Мы уже говорили об этом выше. Не существует стандартных подкреплений, которые будут эффективны в работе со всеми. Не все дети любят сладкое, не всех вообще мотивирует еда. Также не всем детям нравятся мыльные пузыри и батут.

Нужно быть исследователями, искать то, что заинтересует конкретного ребенка.

- Объекты для подкрепления должны быть доступны ребенку только во время обучающих блоков. Если игрушка или еда, выбранные для подкрепления, будут доступны ребенку в течение дня, ему будет значительно проще дожидаться того времени, когда он получит это «бесплатно», а не за выполнение задач.

- Выбор подкреплений должен предлагаться до занятия, а не тогда, например, когда ребенок уже продемонстрировал нежелательное поведение, чтобы избежать выполнения задачи.

Первый вариант учит ребенка следующему: «день строится из чередования желаемого и не очень» и «когда я веду себя таким образом, это для меня хорошо». Этот вариант – как заключение договора о приеме на работу: узнали условия труда – приняли их (или не приняли, если, допустим, не идет речь о зарплате). Второй вариант учит совершенно другому: «чтобы мои интересы учитывали, я должен вести себя так» и «когда я веду себя дурно, мне не предлагают то, что я хочу».

- Вознаграждая ребенка, нужно обязательно одновременно предоставлять ему и социальное подкрепление. В какой-то момент ребенок избавится от барьеров к обучению, станет сотрудничающим и позитивно воспринимающим социальное взаимодействие. Тогда социальные последствия станут для него мотивацией в большей степени, а остальные подкрепления – в меньшей. Самый простой способ – похвала. Можно составить список, в котором будет не только слово «молодец», но и «это гениально!», «отличная работа!», «ты супергерой!» и так далее. Помимо похвалы можно устраивать простые совместные игры, танцы, чтение книг, догонялки и щекотки.

Все, что мы делаем, мы делаем ради цели, которая нас мотивирует, либо мотивирующим может быть сам процесс. Если не первое и не второе, то, как правило, это касается тех видов поведения, которые мы демонстрируем, ориентируясь на социальные правила. Учитывая дефициты ребенка с РАС в области социального взаимодействия и коммуникации, мы не можем всегда рассчитывать на то, что он будет что-то делать или не

делать, ориентируясь только на социальные нормы. В самом начале пути нам нужно помочь ему увидеть, ради чего он делает сложную для него работу.

Этап 3: выбираем стратегии работы с поведением.

Обычно поведенческий план включает проактивные и реактивные стратегии. Проактивные направлены на предотвращение или снижение вероятности возникновения нежелательного поведения и на повышение вероятности желаемого поведения. Реактивные подразумевают обеспечение таких последствий, которые будут способствовать снижению или исчезновению нежелательного поведения в будущем, а также формированию приемлемых форм поведения.

Проактивные стратегии

Большинство проактивных методов (организация среды, визуальная поддержка, расписания и так далее) описаны в главе «Основные стратегии обучения детей с РАС». В главе, посвященной развитию коммуникации, рассказывается о важнейших методах, направленных на восполнение дефицитов РАС, и о том, как инструменты альтернативной и аугментативной коммуникации помогают ребенку сформировать навыки, которые он может использовать вместо нежелательного поведения.

Расскажем еще о двух эффективных проактивных стратегиях работы с нежелательным поведением – «жетонной системе» и «поведенческом контракте».

Жетонная система – это метод изменения поведения, состоящий из трех компонентов:

- 1) подробного перечня видов целевого поведения;
- 2) жетонов или баллов, которые получают ученики за выполнение данного поведения;
- 3) набора отсроченных подкреплений (любимых вещей, занятий, привилегий, льгот), получаемых участниками по своему выбору в обмен на заработанные жетоны.

Реактивные стратегии

По сути, это «реакция», те последствия, которые нам необходимо предоставить, если поведение уже произошло. Следовательно, если это поведение, которое мы хотим видеть в репертуаре ребенка, последствия должны быть такими, которые повысят вероятность данного поведения в будущем. В случае с нежелательным поведением последствия должны приводить к противоположному результату.

Основные поведенческие процедуры, направленные на работу с поведением, – подкрепление, гашение и наказание.

Подкрепление – стимул, следующий непосредственно за поведением и повышающий вероятность проявления данного поведения в будущем.

Подкрепление бывает позитивное и негативное.

Подробнее в книге «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца» . - ООО «Издательство «Эксмо», 2020 (стр. 46)

3.4.7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

Стратегии развитие игровых навыков - представлены в разделе «Стратегии развития социальных и игровых навыков»

Стратегии развитие произвольного подражания (имитация) – обучение блоками, безошибочное обучение (использование подсказок с постепенным отходом от них)

3.4.8. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.

Подробнее в книге «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца» . - ООО «Издательство «Эксмо», 2020 (глава 6)

Стратегии обучения детей с РАС навыкам самообслуживания:

- визуальные алгоритмы
- формирование цепочки поведений
- визуальная поддержка

Развитие навыков самообслуживания формирует у детей независимость, снижает уровень родительского и детского стресса, облегчает участие семьи в жизни социума. Раннее освоение навыков опрятности и гигиены позволяет ребенку в дальнейшем избежать или значительно снизить количество социальных стигм, влияющих на успешную адаптацию и интеграцию ребенка в обществе.

Что включает в себя понятие «самообслуживание»? В каком возрасте и каким навыкам обычно обучается ребенок?

Приведем описание навыков самообслуживания с градацией по возрастам до 4 лет из программы «VB-MAPP», разработанной Марком

Сандбергом и широко используемой при работе с детьми с аутизмом:

Для ребенка 2–3 лет самообслуживание включает в себя освоение следующих навыков:

- Прием пищи (умение есть ложкой, пить из чашки).
- Одевание и раздевание (умение снимать/надевать обувь, нижнее белье, колготки, шорты, брюки или юбку, шапку, варежки).
- Общая гигиена (ребенок умеет мыть руки и лицо, вытирать их полотенцем, пользоваться носовым платком и салфеткой).
- Опрятность (пользование горшком).

У детей 3–4 лет продолжают развиваться навыки самообслуживания, что подкрепляется их стремлением к самостоятельности. Они учатся:

- Аккуратно есть, используя ложку, вилку, салфетку, культурно вести себя за столом, выражать благодарность во время и после еды.
- Одеваться и раздеваться, соблюдая определенную последовательность действий, устранять беспорядок в своем внешнем виде и помогать это делать другим детям.
- Мыть руки с мылом после прихода с улицы, при загрязнении, после посещения туалета, мыть лицо, насухо вытираться, чистить зубы, полоскать рот после еды, использовать при необходимости носовой платок.
- Аккуратно пользоваться туалетом и предметами личной гигиены.
- Вытирать ноги при входе в помещение, поддерживать порядок в шкафах для одежды и так далее.

У детей 5–7 лет обычно сформированы следующие навыки самообслуживания, самоорганизации и личной гигиены:

- Прием пищи: умеет правильно пользоваться столовыми приборами (ложка, вилка), ест аккуратно, бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом, убирает посуду после еды, владеет начальными навыками культуры поведения за столом.
- Навыки раздевания и одевания: снимает и надевает обувь, завязывает и развязывает шнурки, аккуратно застегивает «молнию», надевает и снимает одежду (колготки, шорты, брюки, куртку, пальто, шапку, варежки).
- Гигиена: моет руки и лицо, вытирает их насухо полотенцем, правильно пользуется мылом, зубной щеткой, расческой перед зеркалом, ухаживает за ногтями с помощью щетки, пользуется

носовым платком по мере необходимости.

- Навыки опрятности: умеет пользоваться туалетом.
- Чистота и порядок: умеет наводить и поддерживать порядок в своей комнате, складывать одежду, вешать ее на вешалку, аккуратно складывать вещи, книги и игрушки в своем шкафу и на полках, содержать обувь в чистоте.

Необходимо учитывать влияние дефицитов, присущих расстройствам аутистического спектра, на обучение ребенка, чтобы эффективно помочь ему сформировать навыки самообслуживания и достичь большей самостоятельности.

Основные стратегии развития навыков самообслуживания

Подробнее в книге «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца» . - ООО «Издательство «Эксмо», 2020 стр. 96

Поскольку все бытовые навыки являются по своей сути многошаговыми и имеют определенную последовательность выполнения этих шагов, то первым делом необходимо понаблюдать, как выполняется то или иное действие: как мы хотим, чтобы ребенок мыл руки, чистил зубы, одевался. Нужно проанализировать процесс и разбить его на мелкие шаги. В поведенческих науках этот подход называется анализом задачи. Наблюдение и анализ помогают впоследствии продумать более эффективные инструменты поддержки.

Проведя анализ задачи, нужно подумать, на каком из этапов ее выполнения ребенку нужна поддержка, и, исходя из этого, выбрать стратегии обучения, которые мы будем использовать. Чтобы дать ребенку понимание всего действия целиком, можно использовать визуальный алгоритм. Это одна из самых часто используемых стратегий для обучения навыкам, в которых важна четкая последовательность действий. Как именно будет выглядеть этот визуальный алгоритм, зависит от навыков конкретного ребенка. Для одного это могут быть фотографии реального процесса, другому ребенку подойдут схематические картинки, третьему – алгоритм в форме текста. Желательно, чтобы визуальная поддержка была простой, понятной и не перегруженной ненужными деталями. Поскольку мы хотим, чтобы ребенок был максимально самостоятелен, при обучении навыку мы оказываем лишь необходимую физическую поддержку (со спины ребенка), избегая при этом словесных подсказок. Когда ребенок освоит мытье рук, поймет сам процесс «мытья» и последовательность внутри него, можно будет переносить этот навык на гигиену всего тела. Тот же принцип создания инструмента мы будем использовать и для чистки зубов, и для уборки в детской комнате, и для одевания.

Таймер можно использовать в ситуациях, когда необходимо дать ясный сигнал завершения того или иного действия. (стр. 97 Как помочь...)

Расписание и позитивные рутины также нужны для формирования навыков самообслуживания. Расписание устанавливает правила: тогда-то душ, тогда-то стрижка, туалет и так далее. Кроме того, расписание помогает ребенку понять структуру дня, обеспечивает предсказуемость.

Позитивная рутина может включать такие процессы, как купание или расчесывание.

Видеомоделирование – эффективный инструмент для детей, способных повторять действия, увиденные в ролике. Это, например, могут быть видеоматериалы с реальными людьми (в идеале – со сверстниками).

Метод обратных цепочек, как мы помним, – это способ, который подразумевает обучение с последнего шага, то есть с действия, определяемого как завершающее «звено» цепочки.

Метод обратных цепочек очень эффективен в формировании навыков самообслуживания, поскольку позволяет ребенку выполнить последнее (оно же, как правило, самое простое) действие и получить за это награду, что будет подкреплять весь процесс в целом.

Принцип маленьких шагов часто используют в тех случаях, когда ребенок испытывает

большие трудности, стресс, демонстрирует нежелательное поведение. Принцип маленьких шагов требует большого терпения, выдержки, настойчивости и последовательности, но зато помогает ребенку подготовиться к тому, что ему трудно понять или что вызывает тревогу и страх. В литературе структурированное использование данного подхода также называют методом систематической десенсибилизации.

Социальные истории – еще один часто используемый инструмент. Социальные истории могут быть как в виде картинок с подписями, так и в форме текста. О принципах создания социальных историй можно почитать в главе «Формирование игровых и социальных навыков у детей с РАС».

Дополнительные рекомендации при формировании навыков самообслуживания – Подробнее в книге «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца» . - ООО «Издательство «Эксмо», 2020 (стр. 100)

- Учитываем особенности РАС.
- Предоставляем выбор.
- Предоставляем время на обработку информации.
- Упрощаем речь.
- Помним про позитивный настрой.
- Постепенно снижаем уровень подсказок.
- Учитываем мотивацию ребенка и используем подкрепление.

Степень самостоятельности у всех людей в разных областях разная.

В обучении ребенка навыкам самообслуживания задача взрослого – помочь ему достичь максимально возможной независимости от другого человека. Один ребенок когда-то научится все делать сам, без любых подсказок. Другой будет пользоваться визуальной поддержкой. Третий, если с чем-то не справится, попросит о помощи. Но это обращение к другому человеку будет его самостоятельно принятым решением.

Литература:

Подробнее со стратегиями приучения ребенка с РАС к туалету информация представлена в главе 7 книги «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца» . - ООО «Издательство «Эксмо», 2020

Нарушения сна – глава 8 книги «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца» . - ООО «Издательство «Эксмо», 2020

Нарушения пищевого поведения у детей с РАС – глава 9 книги «Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца» . - ООО «Издательство «Эксмо», 2020

Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррой Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.

<https://autism->

[frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1504/formirovanie_zhiznennyh_kompetentsiy_itog24112016_i_ndd.pdf](https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1504/formirovanie_zhiznennyh_kompetentsiy_itog24112016_i_ndd.pdf)

Коллектив авторов. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт работы специалистов службы раннего вмешательства Фонда «Обнаженные сердца». - ООО «Издательство «Эксмо», 2020 (стр. 153 – развитие навыков самообслуживания у детей с РАС; стр. 167 – приучение к туалету; <https://nakedheart.online/books/kak-pomoch-doshkolniku-s-ras>

3.4.9. Формирование навыков самостоятельности

Для формирования навыков самостоятельности ребенка учат работать с различного рода расписаниями.

3.5. Рабочая программа воспитания.

3.5.1 Пояснительная записка.

Рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы дошкольного образования (далее - программа воспитания), предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с РАС в МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования (далее - НОО). Программа воспитания основана на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке. В основе процесса воспитания обучающихся лежат конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника Организации и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления для разработчиков рабочей программы воспитания. В программе воспитания отражается взаимодействие участников образовательных отношений (далее - ОО) со всеми субъектами образовательных отношений. Для того чтобы ценности осваивались ребенком, они находят свое отражение в основных направлениях воспитательной работы Организации.

- Ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания.
- Ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания.
- Ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания.
- Ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.
- Ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания.
- Ценности культуры и красоты лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

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

3.5.2. Целевой раздел.

Общая цель воспитания в МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" - личностное развитие дошкольников с ОВЗ и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

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

Задачи воспитания формируются для каждого этапа на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

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.

Принципы реализуются в укладе МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка", включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.

Уклад образовательной организации опирается на базовые национальные ценности, содержащие традиции региона и МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка", задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-

пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка", способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений.

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

Общности (сообщества) МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка":

1. Профессиональная общность включает в себя устойчивую систему связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемых всеми сотрудниками МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка". Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Педагогические работники должны:

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

2. Профессионально-родительская общность включает сотрудников МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" и всех педагогических работников членов семей обучающихся, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания обучающихся, но и уважение друг к другу. **Основная задача:** объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка"

3. Детско-взрослая общность: характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности. Детско-взрослая общность является источником и механизмом воспитания ребенка. Находясь в общности, ребенок сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят педагогические работники в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными. Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

4. Детская общность: общество других детей является необходимым условием полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы

общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, общаться, играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе других детей рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других. Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" обеспечена возможность взаимодействия ребенка со сверстниками. Включенность ребенка в отношения со сверстниками, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Организация жизнедеятельности обучающихся дошкольного возраста с РАС обладает большим воспитательным потенциалом для инклюзивного образования.

Культура поведения педагогического работника в МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов являются необходимыми условиями нормальной жизни и развития обучающихся.

Социокультурным контекстом является социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека. Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы воспитания. Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов воспитательной программы. Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации. В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Программе воспитания.

Деятельности и культурные практики в Организации.

Цели и задачи воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника с ОВЗ, обозначенных в Стандарте. В качестве средств реализации цели воспитания могут выступать следующие основные виды деятельности и культурные практики:

- предметно-целевая (виды деятельности, организуемые педагогическим работником, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителем (законным представителем));
- культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от педагогического работника, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт);
- свободная инициативная деятельность ребенка (его спонтанная самостоятельная активность, в рамках которой он реализует свои базовые устремления: любознательность, общительность, опыт деятельности на основе усвоенных ценностей).

Требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания.

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с РАС. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с РАС к концу раннего и дошкольного возрастов. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем. В МАДОУ

"Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии со Стандартом, так как "целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся".

Целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трех уровней тяжести РАС. Согласно требованиям Стандарта результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

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

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

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность к родителям (законным представителям), педагогическим работником. Эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях).
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Проявляющий интерес к взаимодействию с новым педагогическим работником в процессе эмоционального общения и предметно-игровых действий; Понимающий и использующий отдельные жесты и слова, вступая в контакт с знакомыми педагогическим работником; проявляющий адекватные реакции в процессе занятий: переключается с одного вида действий на другие, от одного места проведения занятия к другому (от занятия в игровой зоне к занятиям в учебной зоне и музыкальном зале). А также: - реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!"); - выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику; - использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое. - называет имена близких людей; - выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен); - иногда привлекает внимание окружающих к

		предметам речью или жестом к желаемому предмету; - понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда); уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ; - машет (использует жест "Пока") по подражанию; - иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету; - смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники; - следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы; - следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов; - выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста; - выполняет по подражанию до десяти движений.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру. В том числе: - самостоятельно выполняет действия с одной операцией; - самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков); - демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия; - самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять; - самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать; - находит по просьбе 8 - 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребенка, а которые нужно поискать; - выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки; - решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором; - усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета); - последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, надевание бус);

		- понимание основных цветов ("дай желтый" (зеленый, синий)); - элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера; - проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника); - выстраивает последовательности из трех и более картинок в правильном порядке; - вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм; - нанизывает кольца на стержень; - составляет деревянный пазл из трех частей; - вставляет колышки в отверстия; - нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издается звук, начинается движение); - разъединяет детали конструктора; - строит башню из трех кубиков; - стучит игрушечным молотком по колышкам; - соединяет крупные части конструктора.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Проявляющий адекватные реакции в процессе выполнения режимных моментов: приема пищи, умывания: - пользуется туалетом с помощью педагогического работника; - моет руки с помощью педагогического работника; - ест за столом ложкой, не уходя из-за стола; - преодолевает избирательность в еде (частично). - играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
Трудовое	Труд	Использующий ложку во время приема пищи. А также: - завершает задание и убирает материал; - снимает куртку, шапку (без застежек) и вешает на крючок; - обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображением. В том числе: - локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука; - оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули); - "танцует" с другими под музыку в хороводе;

Целевые ориентиры воспитательной работы на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий

уровень аутистических расстройств является наиболее тяжелым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжелой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития)

**Портрет ребенка дошкольного возраста с РАС
с 3 уровнем тяжести аутистических расстройств
на этапе завершения дошкольного образования**

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанности близким и знакомым людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Действующий по элементарным правилам в знакомой обстановке (здоровается при встрече с педагогическим работником и другими детьми, прощается при расставании, пользуется при этом невербальными средствами общения (взгляд в глаза, протягивать руку). В том числе: - выделяет себя на уровне узнавания по фотографии; - выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников; - различает своих и чужих; - поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения); - отработаны основы стереотипа учебного поведения; - владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально); - выражает желания социально приемлемым способом; - возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми.
Познавательное	Знания	Проявляющий интерес к окружающему миру. В том числе: - понимает обращенную речь на доступном уровне; - владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения; - может сличать цвета, основные геометрические формы; - знает некоторые буквы; - различает "большой - маленький", "один - много".

Физическое и оздоровительно е	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию самостоятельно или с помощью педагогического работника. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в Организации, на природе. В том числе: - выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; - выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута (под контролем педагогических работников); - участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников; - умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме); - пользуется туалетом (с помощью);
-------------------------------	----------	---

		- владеет навыками приема пищи.
Трудовое	Труд	Владеет элементарными навыками в быту (самостоятельно или с частичной помощью).
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображениям. Владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка). Участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников.

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

Портрет ребенка дошкольного возраста с РАС со 2 уровнем тяжести аутистических расстройств на этапе завершения дошкольного образования

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким и знакомым людям. Выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают.

Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Владеет простыми формами речи (двух-трехсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения. Владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально). Может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально). Отвечает на вопросы в пределах ситуации общения. Возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми. Различает людей по полу, возрасту. Владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации. Либо (при легкой степени интеллектуальных нарушений): В некоторой степени адекватно ведущий себя в знакомой и незнакомой ситуации (здоровается при встрече с педагогическим работником и другими детьми, прощается при расставании, благодарит за услугу, за подарок, угощение); пользующийся при этом невербальными и вербальными средствами общения; проявляющий
		доброжелательное отношение к знакомым незнакомым людям; дающий элементарную оценку своих поступков и действий; адекватно реагирующий на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих; дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел. Может быть партнером в игре и в совместной деятельности со знакомыми детьми, обращается к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности

Познавательное	Знания	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности. А также: - знает основные цвета и геометрические формы; - знает буквы, владеет техникой чтения частично; - различает "выше - ниже", "шире - уже"; - есть прямой счет до 10. Либо (при легкой степени интеллектуальных нарушений): Проявляющий интерес к познавательным задачам (производит анализ проблемно-практической задачи; выполняет анализ наглядно-образных задач; называет основные цвета и формы); проявляющий активность, самостоятельность в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Имеющий на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами. Частично владеющий основными навыками личной гигиены. А также: - выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников. Либо (при легкой степени интеллектуальных нарушений): Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме, природе.
Трудовое	Труд	Проявляющий некоторую самостоятельность в быту. Владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

		Либо (при легкой степени интеллектуальных нарушений): Положительно относящийся к труду педагогических работников и к результатам своего труда; проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображениям. Участвует в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников. Может писать по обводке.

		Либо (при легкой степени интеллектуальных нарушений): Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности.
--	--	---

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

Портрет ребенка дошкольного возраста с РАС с 1 уровнем тяжести аутистических расстройств на этапе завершения дошкольного образования

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Сформированы представления о своей семье, Отечестве.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Владеющий речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях). Иницирует общение (в связи с собственными нуждами). Может поддерживать диалог (часто - формально). Владеет конвенциональными формами общения с обращением. Взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно). Выделяет себя как субъекта (частично). Поведение контролируется с элементами самоконтроля. Требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации. Владеет поведением в учебной ситуации. Владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально).
Познавательное	Знания	Знаком с основными явлениями окружающего мира. Владеет техникой чтения, понимает простые тексты. Владеет основами безотрывного письма букв. Складывает и вычитает в пределах 5 – 10.

Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду). Принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи. Умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту. Имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами. Выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов. Выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников. Участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами.
Трудовое	Труд	Владеющий основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду). Принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи. Умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный в некоторой степени воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся в некоторой степени к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности.

3.5.3. Содержательный раздел.

Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания.

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с ОВЗ дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в Стандарте, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В пояснительной записке ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы. Предложенные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по пяти образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе. На их основе определяются

региональный и муниципальный компоненты.

Патриотическое направление воспитания.

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

- когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об 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.

Задачи патриотического воспитания:

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

При реализации указанных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких **основных направлениях воспитательной работы:**

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

Социальное направление воспитания.

Семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания.

В дошкольном детстве ребенок с ОВЗ открывает личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. **Основная цель социального направления воспитания** дошкольника с ОВЗ заключается в формировании ценностного отношения обучающихся к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Задачи социального направления воспитания:

1. Формирование у ребенка с ОВЗ 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 обучающихся с ОВЗ в группе в различных ситуациях.

2. Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких **основных направлениях воспитательной работы:**

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

Познавательное направление воспитания.

Цель: формирование ценности познания (ценность - "знания").

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

Задачи познавательного направления воспитания:

- 1) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
- 2) формирование ценностного отношения к педагогическому работнику как источнику знаний;
- 3) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии).

Направления деятельности воспитателя:

- совместная деятельность воспитателя с детьми с ОВЗ 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 обучающихся с ОВЗ совместно с педагогическим работником;
- организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

Физическое и оздоровительное направление воспитания.

Цель: сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком с ОВЗ своего тела, происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок (ценность - "здоровье").

Задачи по формированию здорового образа жизни:

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

Направления деятельности воспитателя:

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

Формирование у дошкольников культурно-гигиенических навыков является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников с ОВЗ 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 ОВЗ в Организации. В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с ОВЗ вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой.

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

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

Работа по формированию у ребенка с ОВЗ культурно-гигиенических навыков ведется в тесном контакте с семьей.

Трудовое направление воспитания.

Цель: формирование ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность - "труд").

Основные задачи трудового воспитания:

- 1) Ознакомление обучающихся с ОВЗ видами труда педагогических работников и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности педагогических работников и труда самих обучающихся с ОВЗ.
- 2) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся с ОВЗ, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков

планирования.

3) Формирование трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

Направления воспитательной работы:

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

Этико-эстетическое направление воспитания.

Цель: формирование конкретных представления о культуре поведения, (ценности - "культура и красота").

Основные задачи этико-эстетического воспитания:

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

Основные направления воспитательной работы:

- учить обучающихся с ОВЗ уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;
- воспитывать культуру общения ребенка с ОВЗ, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;
- воспитывать культуру речи: называть педагогических работников 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 Организации; 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.

Цель эстетического воспитания - становление у ребенка с ОВЗ ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной

составляющей внутреннего мира ребенка с ОВЗ.

Направления деятельности воспитателя:

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

Особенности реализации воспитательного процесса.

При реализации воспитательного процесса учитываются:

- региональные и муниципальные особенности социокультурного окружения Организации; значимые в аспекте воспитания проекты и программы, в которых уже участвует Организация.
- Значимые в аспекте воспитания проекты и программы, в которых Организации намерена принять участие, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные;
- ключевые элементы уклада Организации;
- наличие инновационных, опережающих, перспективных технологий значимой в аспекте воспитания деятельности, потенциальных "точек роста"; существенные отличия Организации от других образовательных организаций по признаку проблемных зон, дефицитов, барьеров, которые преодолеваются благодаря решениям, отсутствующим или недостаточно выраженным в массовой практике;
- особенности значимого в аспекте воспитания взаимодействия с социальными партнерами Организации; особенности Организации, связанные с работой с детьми с ОВЗ, в том числе с инвалидностью.

Особенности реализации воспитательного процесса

Реализация Программы воспитания осуществляется в рамках нескольких направлений воспитательной работы, в основе которых лежат - ценности, представленные соответствующими модулями:

Содержание модулей для Программы воспитания

Человек, семья, дружба, сотрудничество	Родина, природа	Знания	Труд людей	Здоровье	Культура и красота
-личность -семья - родословная - друзья - поступки - взаимоотношения - долг - уважение - сострадание -забота	-страна - мой край -малая Родина -мой народ – родной язык - природа - история - герои - достопримечательности	- любознательность - познание - инициатива -книги - фильмы итд.	- обязанности - хозяйственн - бытовое - труд - самообслуживание - ручной труд - уважение к труду - бережливость	- ЗОЖ - навыки личной и общественной гигиены. - правила безопасного поведения в быту, социуме, цифровой среде, природе -внешний вид	- культура общения, речи, поведения - восприятие прекрасного в быту, природе, поступках, искусстве - творчество - этикет

Для реализации Программы воспитания используются события -это форма совместной деятельности ребенка и взрослого.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада ОО, в котором строится воспитательная работа. Основная цель взаимодействия детского сада с семьями воспитанников — сохранение и укрепление здоровья детей, обеспечение их

эмоционального благополучия, комплексное всестороннее развитие и создание оптимальных условий для развития личности каждого ребенка, путем обеспечения единства подходов к воспитанию детей в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи и повышения компетентности родителей в области воспитания.

Основные формы и содержание взаимодействия с родителями:

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

2. Консультации. Это самая распространенная форма психолого-педагогической поддержки и просвещения родителей. Проводятся индивидуальные и групповые консультации по различным вопросам воспитания ребенка. Активно применяются консультации-презентации в родительских группах в мессенджерах и социальных сетях.

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

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

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

5. «Родительская почта». В детском саду организована дистанционная форма сотрудничества ДОО с родителями. Взаимодействие происходит в социальной сети в «В Контакте», через мессенджеры WhatsApp, Viber и через различные интернет - платформы (например, zoom). Такая форма общения позволяет родителям уточнить различные вопросы, пополнить педагогические знания, обсудить и проиграть проблемы, придавая им интерактивное общение.

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

7. Наглядная информация, размещенная на официальном сайте детского сада, в группедетского сада в социальной сети В Контакте и на информационных стендах для родителей (законных представителей) хорошо зарекомендовала себя как форма педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей. Здесь помещаются краткие тексты на педагогические темы, консультации, ответы на вопросы родителей, фотографии, отражающие жизнь детей в детском саду и в семье, детские работы, списки рекомендуемой детской и педагогической литературы, нормативно правовые документы Российского законодательства, правоустанавливающие документы и распорядительные акты. Наглядная информация для родителей воспитанников должна освещать следующие вопросы: воспитание детей в труде, в игре, средствами художественной литературы; роль

примера родителей, семейных традиций, семейных взаимоотношений; знакомство детей с окружающей жизнью, воспитание патриотических чувств и др

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

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

10. Управляющий Совет родителей. Постоянный коллегиальный орган общественного управления ДОО, позволяет родителям высказывать свое мнение по вопросам управления детским садом.

3.5.4. Организационный раздел.

Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.

Программа воспитания Организации реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности. Уклад Организации направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

1. Обеспечение личностно развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ.
2. Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.
3. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания.
4. Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела Программы. Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни Организации.

Процесс проектирования уклада Организации включает следующие шаги.

N п/п	Шаг	Оформление
1.	Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности Организации.	Устав Организации, локальные акты, правила поведения для обучающихся и педагогических работников, внутренняя символика.
2.	Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности Организации: специфику организации видов деятельности; обустройство развивающей предметно-пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов Организации; праздники и мероприятия.	АОП ДО и Программа воспитания.

3.	Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада Организации.	Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие
----	---	--

		Организации с семьями обучающихся. Социальное партнерство Организации с социальным окружением. Договоры и локальные нормативные акты.
--	--	---

Уклад образовательной организации.

- 1) В данном разделе раскрываются особенности уклада ДОУ.
- 2) Уклад, в качестве установившегося порядка жизни ДОУ, определяет мировосприятие, гармонизацию интересов и возможностей совместной деятельности детских, взрослых и детско-взрослых общностей в пространстве дошкольного образования.
- 3) Уклад ДОУ - это её необходимый фундамент, основа и инструмент воспитания.
- 4) Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений: руководителей, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения ДОУ.
- 5) Основные характеристики (учитываются в описании): цель и смысл деятельности ДОУ, миссия; принципы жизни и воспитания в ДОУ; образ ДОУ, особенности, символика, внешний имидж; отношения к воспитанникам, их родителям (законным представителям), сотрудникам и партнерам ДОУ; ключевые правила ДОУ; традиции и ритуалы, особые нормы этикета в ДОУ; особенности РППС, отражающие образ и ценности ДОУ; социокультурный контекст, внешняя социальная и культурная среда ДОУ (учитываются этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности).

Воспитывающая среда образовательной организации.

- 1) Воспитывающая среда раскрывает ценности и смыслы, заложенные в укладе. Воспитывающая среда включает совокупность различных условий, предполагающих возможность встречи и взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к традиционным ценностям российского общества. Пространство, в рамках которого происходит процесс воспитания, называется воспитывающей средой. Основными характеристиками воспитывающей среды являются её содержательная насыщенность и структурированность.
- 2) Описание воспитывающей среды: условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям, себе; условия для обретения ребёнком первичного опыта деятельности и поступка в соответствии с традиционными ценностями российского общества; условия для становления самостоятельности, инициативности и творческого взаимодействия в разных детско-взрослых и детско-детских общностях, включая разновозрастное детское сообщество. Воспитывающая среда – это особая форма организации образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания. Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками. Основными характеристиками воспитывающей среды являются её насыщенность и структурированность.

Общности образовательной организации.

- 1) Общность характеризуется системой связей и отношений между людьми, основанной на разделяемых всеми её участниками ценностных основаниях, определяющих цели совместной деятельности.
- 2) В ДОУ выделяются следующие общности: педагог - дети, родители (законные

3) представители) - ребёнок (дети), педагог- родители (законные представители).

4) Описываются: ценности и цели: профессионального сообщества, профессионально родительского сообщества и детско-взрослой общности; особенности организации всех общностей и их роль в процессе воспитания детей. Особенности обеспечения возможности разновозрастного взаимодействия детей.

Задачи воспитания в образовательных областях.

1) Для проектирования содержания воспитательной работы соотносятся направления воспитания и образовательные области.

2) Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в ДОУ. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» соотносится с патриотическим, духовно-нравственным, социальным и трудовым направлениями воспитания; Образовательная область «Познавательное развитие» соотносится с познавательным и патриотическим направлениями воспитания; Образовательная область «Речевое развитие» соотносится с социальным и эстетическим направлениями воспитания; Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» соотносится с эстетическим направлением воспитания; Образовательная область «Физическое развитие» соотносится с физическим и оздоровительным направлениями воспитания.

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».

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

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

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

7) Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Физическое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Жизнь», «Здоровье», что предполагает: формирование у ребёнка возраст соответствующих 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.

Уклад и ребенок с ОВЗ определяют особенности воспитывающей среды. Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда - это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, степень его вариативности и уникальности.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- "от педагогического работника", который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;
- "от совместной деятельности ребенка с ОВЗ и педагогического работника", в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с ОВЗ в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с ОВЗ и педагогического работника, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;
- "от ребенка", который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности - игровой.

Взаимодействия педагогического работника с детьми.

События МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка".

Событие – это форма совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Для того чтобы стать значимой, каждая ценность воспитания должна быть понята, раскрыта и принята ребенком совместно с другими людьми в значимой для него общности. Этот процесс происходит стихийно, но для того, чтобы вести воспитательную работу, он должен быть направлен взрослым.

Воспитательное событие – это спроектированная взрослым образовательная ситуация. В каждом воспитательном событии педагог продумывает смысл реальных и возможных действий детей и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и пр. Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы ДОО, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" возможно в следующих формах, которые будут наполняться методами, приемами, формами (более частного характера):

Акции — это социально-значимое, комплексное мероприятие, действие для достижения какой-либо общей цели (экологическая, патриотическая, социальная) Приемы (моделирование, квесты, игра, ситуации и др.).

События этнокультурной и социальной направленности - важное явление, крупный факт, происшедший в общественной жизни. Входят события как микросоциума, так и микросоциума окружающего ребенка. Эти события необходимо выстраивать в контексте

событийной общности нескольких поколений воспитывающих взрослых (семейные гостиные, досуги, экскурсии, чтения, т.д.). События, должны быть открыты для нескольких поколений семей воспитанников, а также могут проводиться вместе с институтами культуры и искусства.

Мероприятия — это совокупность действий, нацеленных на выполнение единой задачи (круг годовых праздников, форматы праздников и мероприятий, связанных со знаменательными событиями: концерт, квест, проект, событие, мастерилки, соревнования, выставка (перформанс), спектакль, викторина, фестиваль, ярмарка, чаепитие, конкурсы, выставки и др.).

Общие дела - приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества, государства (проекты, традиционные дела, мастер-классы, работа в лабораториях, центрах экспериментирования, коллекционирование, мастерская, занятие, беседы, разговоры, загадки).

Развлечение - деятельность ради удовольствия, проведение досуга. Различные виды искусства могут быть способом проведения досуга (посиделки, клубы, гостиные, досуги, игра).

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Каждый педагог проектирует работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребёнком.

Организация предметно-пространственной среды.

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

- оформление помещений;
- оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ;
- игрушки.

ППС отражает ценности, на которых строится программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком с ОВЗ.

- Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации.
- Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится Организация.
- Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной.
- Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.
- Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира.
- Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий) Результаты труда ребенка с ОВЗ могут быть отражены и сохранены в среде.
- Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.
- Среда предоставляет ребенку с ОВЗ возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста и имеют документы, подтверждающие соответствие требованиям безопасности.

Оформление интерьера помещений дошкольного учреждения (холла, групповых помещений, лестничном пролёте и т.п.) периодически обновляются:

- размещение на стенах ДООУ регулярно сменяемых экспозиций: творческих работ детей и родителей, позволяет реализовать свой творческий потенциал, а также знакомит их с работами друг друга; фотоотчеты об интересных событиях, происходящих в ДООУ (событиях, интересных экскурсиях, встречах с интересными людьми и т.п.) размещаются на общесадовских и групповых стендах;

- озеленение территории, разбивка клумб, оборудование игровых площадок, доступных и приспособленных для детей разных возрастных групп, позволяет разделить свободное пространство ДООУ на зоны активного и спокойного отдыха;

- благоустройство групповых помещений осуществляется по творческим проектам воспитателя и родителей воспитанников, при этом педагоги имеют возможность проявить свою творческую инициативу, привлечь родителей к активному участию в оформлении развивающей среды для своих детей;

- событийный дизайн к каждому празднику или знаменательному мероприятию в ДООУ оформляется пространство групповых помещений, холла;

- регулярная организация и проведение конкурсов творческих проектов по благоустройству различных участков территории, разбивка газонов, сооружение альпийских горок, декоративное оформление отведенных для детских проектов мест, уборка территории).

Кадровое обеспечение воспитательного процесса.

Цели и задачи Программы воспитания реализуют все педагогические работники МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка":

Старший воспитатель;

Воспитатели;

Музыкальные руководители;

Инструкторы по физической культуре;

Педагоги-психологи;

Учителя-логопеды;

Учитель-дефектолог;

Тьюторы.

Ответственными за то или иное мероприятие могут быть как представители администрации, так и педагоги МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка". Ответственные назначаются в соответствии с уровнем мероприятия: руководитель ДООУ – мероприятия, предполагающие участие родителей (законных представителей) воспитанников, социальных партнеров, приглашенных гостей; старший воспитатель, воспитатель – мероприятия, предполагающие участие воспитанников и (или) их родителей (законных представителей) одной или нескольких возрастных групп; музыкальный руководитель – мероприятия, обеспечивающие реализацию музыкальной деятельности воспитанников на любом уровне.

Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ.

Инклюзия является ценностной основой уклада Организации и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельности и событий.

На уровне уклада: инклюзивное образование является нормой для воспитания,

реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательных отношений в Организации.

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

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

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

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

**Основными условиями реализации Программы воспитания
в МАДОУ "Детский сад комбинированного вида
№2 "Ромашка", являются:**

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

Задачами воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях Организации являются:

- 1) формирование общей культуры личности обучающихся, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;
- 2) формирование доброжелательного отношения к детям с ОВЗ и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;
- 3) обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей (законных представителей);
- 4) обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия обучающихся с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;
- 5) расширение у обучающихся с различными нарушениями развития знаний и

представлений об окружающем мире;

6) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития обучающихся с ОВЗ;

7) охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся, в том числе их эмоционального благополучия;

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

4. Организационный раздел Программы

Организационное обеспечение образования обучающихся с ОВЗ базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории. Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных обучающихся, включенных наравне с ребенком с ОВЗ в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Организована система взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ППМС-центра, регионального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, органов здравоохранения, общественных организаций. Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с ОВЗ максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание.

4.1. Нормативные правовые акты, регламентирующие дошкольное образование детей с ОВЗ

Федеральный уровень:

1. «Конвенция о правах ребенка».
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. №1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»».
5. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».
6. Распоряжение Минпросвещения России от 6 августа 2020 г. № Р-75 «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность».
7. Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью».
8. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»».

9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13.03.2023 № 136н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (вступает в силу с 1 сентября 2023 г. и действует до 1 сентября 2029 г.).

10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30.01.2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (вступает в силу с 1 сентября 2023 г. и действует до 1 сентября 2029 г.).

Региональный уровень:

1. Постановление Губернатора Белгородской области от 12.12.2022 № 230 «Об утверждении Концепции оказания ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, генетическими нарушениями, детям из групп биологического и социального риска, детям-инвалидам в Белгородской области до 2027 года».

2. Приказ Министерства образования Белгородской области от 16.02.2022 г. №580 «Об утверждении пакета регламентирующих документов по функционированию образовательных моделей «ресурсная группа», «ресурсный класс» в Белгородской области».

3. Приказ министерства образования и министерства здравоохранения Белгородской области от 17.03.2023г. № № 893, 284 «Об организации деятельности центральной и территориальных психолого-медико-педагогических комиссий Белгородской области».

4. Приказ департамента образования Белгородской области от 14.04.2020г. №1008 «Об утверждении порядка работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации».

4.2. Психолого-педагогические условия реализации Программы

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС.

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.
3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями [Стандарта](#) - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учетом особенностей развития при РАС.
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребенка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.
7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребенка с РАС;
8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

4.3. Организация развивающей предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Организации обеспечивает реализацию АОП ДО для обучающихся с РАС МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка". Организация имеет право самостоятельно

проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС.

В соответствии со [Стандартом](#), ППРОС Организации должна обеспечивать и гарантировать: охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

максимальную реализацию образовательного потенциала пространства МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка", группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

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

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

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

ППРОС МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она строится на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

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

трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе

природных материалов) в разных видах детской активности;

доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных [Стандартом](#) образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

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

ППРОС в МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" обеспечивает условия для эмоционального благополучия обучающихся с РАС, а также для комфортной работы педагогических работников.

4.4. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Развивающая предметно-пространственная образовательная среда (РППОС) учитывает интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия. РППОС и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с РАС и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, ее роли и значении для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возрастов. Важнейшим механизмом развития личности, начиная с раннего детства, являются различные виды деятельности ребенка (общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование, лепка и др.). Для обеспечения возможно более успешного развития ребенка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Развивающая предметно-пространственная образовательная среда для детей с РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка. РППОС включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, с другой стороны, среда учитывает повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности. Содержание развивающей предметной среды удовлетворяет потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на всех этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики

коррекционно-образовательного направления ДОУ.

Предметная среда является системной, т. е. отвечает вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентируется на возрастные нормы.

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

Пространство должно: учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

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

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

- для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;
 - при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, специализированная линейка Абака, пособие «Нумикон», игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;
 - подготовка к обучению грамоте: схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др.;
 - развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе - звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр и др.;
 - физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.;
 - игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;
- Необходимо, чтобы все игровые и дидактические материалы были упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Для визуализации предметно-пространственной развивающей образовательной среды используют:

- фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.),
- фотографии воспитателей и детей, посещающих группу,
- фотографий педагогов, работающих в кабинетах (логопед, психолог и др.),
- информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалки и т.д.,
- иллюстрированные правила поведения,
- алгоритмы выполнения бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на

физкультуру, мытье рук и т.д.),

- коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

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

Соблюдение четкого **распорядка дня** является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.).

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

Для некоторых детей с РАС сон в незнакомом месте является невозможным. При этом ребенок очень устает и дневной сон для него является физиологической потребностью. Для таких детей необходимо предусмотреть возможность ухода на время дневного сна домой и возвращение ребенка обратно после пробуждения.

Для детей с РАС характерно стремление сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивление изменениям в жизни, в том числе в *организации приема пищи*. У детей наблюдается пристрастие к определенным блюдам, неприязнь к некоторым продуктам. Постепенно пищевой репертуар ребенка расширится. Однако на этапе адаптации допускается организовать ребенку возможность питаться принесенной из дома едой, а также пользоваться одноразовой или личной посудой.

Особая организация питания требуется детям-аллергикам и детям, находящимся на определенной диете (например - на безглютеновой). Необходимо организовать прием детьми подходящей пищи иначе они лишатся возможности посещать образовательную организацию.

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

«Рекомендации по организации ППРОС для обучающихся с РАС»

Структурирование среды (структурирование пространства и организация материалов) – адаптация пространства с учетом потребностей детей и функционального использования этого пространства таким образом, что сама организация среды (зонирование помещения, хранение материалов) помогает понять, что будет происходить и ожидать от ребенка в том или ином месте (см. фото 1).

Визуальная поддержка – это различные методы предоставления информации, опирающиеся на зрительное восприятие человека и помогающие представить визуально такие абстрактные категории, как время, последовательность действий, причинно-следственные связи. Визуальная поддержка помогает человеку быть более самостоятельным, лучше концентрироваться и удерживать внимание, понимать социальные правила, успешнее учиться и более функционально взаимодействовать с людьми и средой.

Что можно сделать в детском саду? Для начала нужно понять, какие виды занятий проводятся в группе и какие задачи мы преследуем. Чаще всего в детском саду есть индивидуальные занятия, занятия в подгруппах и/или в большой группе, самостоятельная работа ребенка, игровая деятельность.

- **Зона для индивидуальных занятий.** Поскольку многим детям с РАС сложно работать в группе и следовать групповым инструкциям, многие навыки им необходимо сперва освоить один на один с педагогом, чтобы затем перенести их в менее структурированную среду и в групповые занятия. Для создания этой зоны совсем не обязательно приобретать специальное дорогостоящее оборудование типа кабинок или ширм, не менее эффективно будет просто отгородить зону мебелью. В этой зоне должен быть стол и два расположенных друг напротив друга стула. Желательно свести к минимуму количество отвлекающих материалов, игрушек и прочих стимулов в этой зоне, чтобы ребенок не отвлекался и чтобы самым интересным здесь был взрослый, который ведет занятие. Обычно организованное таким образом пространство используется для тестирования, для обучения методом дискретных проб, обучения начальным навыкам коммуникации. Создание такой зоны внутри группы поможет избежать сложностей переходов (например, из группы в кабинет логопеда и обратно), которые зачастую свойственны детям с РАС, и повысить интенсивность и эффективность программы.

- **Зона для групповой работы.** Даже если ребенок с РАС пока большую часть времени учится один на один, необходимо думать о стратегиях, повышающих успешность его включения в работу со сверстниками. То, как будет выглядеть зона для групповой работы, зависит от уровня функционирования всех детей в группе. Если дети часто отвлекаются и нуждаются в большом количестве поддержки, возможно, лучше ориентироваться на работу в малых подгруппах. Для этого можно организовать как зоны на полу (например, для физической и музыкальной разминки, для приветствия, для чтения книжки), так и рабочие зоны за столом. Для первого варианта необходимо продумать, как будет обозначено место педагога, как дети будут понимать, где они должны сидеть (или стоять), в какую сторону им нужно будет смотреть и так далее. Для второго варианта отлично подходит стол-подкова, за которым дети сидят полукругом и могут видеть друг друга, а

педагог – напротив, и ему легко быстро переключать внимание от одного ребенка к другому, раздавать материалы, выдавать подкрепление.

Это позволяет держать высокий темп работы, что важно, чтобы не потерять внимание детей, их вовлеченность.

- **Зона для самостоятельной работы ребенка.** Многим детям с РАС требуется организованное специальным образом место для самостоятельной деятельности (работы или игры). Эта зона может быть отгорожена, учебные или игровые материалы в ней систематизированы – например, помещены в контейнеры с соответствующими изображениями, чтобы ребенок мог с легкостью самостоятельно сориентироваться и взять то, что необходимо для занятий. Желательно свести к минимуму отвлекающие факторы. Сформировать навыки успешной самостоятельной деятельности очень важно не только для ребенка, но и для специалистов детского сада, поскольку зачастую рук и внимания на всех детей не хватает и бывает крайне необходимо, чтобы ребенок мог занять себя сам, при этом делая что-то функциональное (см. фото 4).

- **Игровая зона.** Она может быть обозначена и организована таким образом, чтобы детям было понятно, что игрушки находятся только в этой части группы и что после завершения игры все нужно убрать по местам. Также, в зависимости от возможностей и размера группы, можно подумать о том, чтобы разделить игровое пространство на отдельные зоны: для рисования (там может быть стол, могут висеть фартуки и нарукавники, если они используются в саду, ящики для карандашей и красок); для строительства и конструирования (в этой части игровой будут храниться конструкторы, машины, игрушечные инструменты); для физической активности (например, здесь будут лестница, фитболы и батут). Важно продумать организацию пространства таким образом, чтобы во время обучения дети не отвлекались на игровую зону, не пытались сбежать туда. Можно несколько усложнить доступ к этой части помещения или структурировать среду так, чтобы во время занятий игровая зона была вне поля зрения детей.

После того как вы структурировали пространство, можно подумать об организации материалов. Основные моменты, на которые нужно обратить внимание, – это визуальная четкость (например, ярлыки на контейнерах, выделение цветом, нумерация), визуальная организация (где, каким образом и в каких пределах должны находиться те или иные материалы) и визуальные «инструкции» (с чего и в какой последовательности выполнять ту или иную работу с материалами).

Как и в случае структурирования среды, задания следует организовывать и предъявлять так, чтобы сами задания и материалы подсказывали, что с ними нужно сделать. Если заданий несколько, чаще всего деятельность ребенка организуют таким образом, что он берет материалы слева, выполняет задачу, убирает выполненное направо (либо сверху вниз). Желательно для решения конкретной задачи предъявлять материалы, относящиеся только к ней.

Важно, чтобы интерпретация заданий не была осложнена, то есть чтобы задача была очевидна: рассортировать, собрать по образцу, соотнести картинки и слова, разложить по категориям и так далее.

Кроме того, в заданиях на сортировку, например, можно промаркировать контейнеры, чтобы было понятно, что куда класть (овощи/фрукты, домашние животные / дикие животные, столовые приборы / мебель). Если ребенку нужно составить из элементов разной формы и цветов фигуру или выстроить последовательность, стоит вместе с материалами предложить визуальный образец.

Все это поможет ребенку быть более самостоятельным, лучше понимать, чего от него ждут, с чего начать, что будет после, а также он увидит и поймет, что не будет бесконечно делать одно и то же задание.

Это еще один способ помочь ребенку стать более успешным и самостоятельным, а взрослому – снизить количество инструкций и степень поддержки с помощью визуальных алгоритмов.

Учет сенсорных особенностей обучающихся с РАС при организации ППРОС в ДОУ

Оборудование места для релаксации

- Уголок для релаксации должен находиться в наиболее спокойном месте группы.
- Удобно использовать палатку, в которой ребенок может уединиться и в то же время не мешать другим (не отвлекать других детей).
- Внутри стоит поместить мягкие подушки, коврики, одеяло с утяжелителями и т.п.

Сенсорное оборудование в ДОУ

Для детей с нарушением обработки сенсорной информации обстановка в ДОУ может быть непростой: хлопающие двери, громкие звонки, мерцание флуоресцентных ламп и запахи столовой, – все это может вызывать фрустрацию и отрицательно влиять на состояние ребенка в ДОУ. Для того чтобы помочь ребенку, испытывающему такие проблемы, следует создать среду, которая позволит ему справиться с имеющимися трудностями, поскольку, когда ребенок находится в комфортных условиях, он занимается эффективнее и качественнее. Наблюдая за ребенком, можно определить, какие ощущения он ищет, а каких старается избежать, и в соответствии с этим подобрать для него специальное оборудование.

В группе таким оборудованием может быть:

Балансировочная подушка на стул

Используется при нарушениях вестибулярной и проприоцептивной чувствительности, а также при особенностях тонуса у ребенка. Обеспечивает дополнительные сенсорные ощущения и дает возможность двигаться во время сидения на стуле. Таким образом, подвижному ребенку становится намного проще сидеть на занятии.

Различные виды утяжелителей (шарфы, жилеты, манжеты и пр.)

Используются при пониженной проприоцептивной чувствительности. Помогают в насыщении потребности в глубоком сильном давлении, имеют эффект успокоения.

Специальные столы (с боковыми перегородками, с утяжеленными ножками, с наклонной поверхностью) Перегородки позволяют создать для ребенка огороженную зону, способствуют снижению отвлекаемости во время занятия.

Утяжеленные ножки придают столу большую устойчивость. Наклонная поверхность помогает ребенку видеть перед собой весь лист альбома/тетради и улучшает контроль движений во время письма.

Приспособления для жевания

Необходимы детям с нарушением чувствительности ротовой полости, которые часто тянут в рот несъедобные объекты. Приспособления для жевания бывают различных видов и форм, изготавливаются из безопасных и легко моющихся материалов. Способствуют активной стимуляции ротовой полости. Могут использоваться в качестве дополнительного средства коррекции нежелательного поведения, когда ребенок кусает себя или окружающих людей. На занятиях с принадлежностями для письма особенно удобно использовать жевательную насадку на карандаш.

Зона сенсорной разгрузки

В группе может быть создана общая зона для сенсорной разгрузки.

Важно не перегружать ее множеством игрушек, а подбирать их в соответствии с особенностями детей. Известно, что дети с РАС редко играют в сюжетно-ролевые игры, предпочитая им манипуляции с предметами, которые вызывают различные ощущения. Чтобы дети не хватали чужие вещи и материалы, следует обеспечить их сенсорными игрушками, поместив в сенсорный уголок группы.

Во время перерывов между занятиями такие игрушки помогают детям развивать игровые и социальные навыки, а также способствуют прекращению социально неприемлемого поведения.

Сенсорный бокс заполняется с учетом индивидуальных предпочтений ребенка. Может включать сыпучие, вязкие, тягучие, мягкие и колючие материалы, мелкие игрушки, массажеры и пр. Обеспечивает усиленные тактильные ощущения. Для усиления проприоцептивных ощущений можно использовать различные вибрирующие игрушки, массажеры, фиджеты, хэндгамы, тесто для творчества, антистресс-игрушки и другие игрушки, которые можно сжимать в руках. Также многие дети очень любят играть на перемене с кинетическим песком, гелевыми игрушками и различными лабиринтами.

Более подробная информация об оценке и стратегиях помощи детям с сенсорными проблемами (дети с повышенной/пониженной чувствительностью к сенсорным стимулам, дети с выраженным самостимулирующим поведением, ситуации, связанные с сенсорной перегрузкой у ребенка), а также рекомендации по применению сенсорного оборудования при различных трудностях, представлена в книге:

Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.

https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1714/sensor_full.pdf

4.5. Кадровые, финансовые, материально-технические условия реализации Программы.

Реализация Программы обеспечивается созданием в образовательной организации кадровых, финансовых, материально-технических условий.

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном [справочнике](#) должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный N 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. N 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный N 21240), в профессиональных стандартах "[Педагог](#) (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный N 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. N 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный N 43326), "[Педагог-психолог](#) (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. N 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный N 38575); "[Специалист](#) в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. N 10н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный N 45406); "[Ассистент](#) (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. N 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный N 46612).

В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с РАС ([части 2, 3 статьи 99](#) Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 59, ст. 7598; 2022, N 29, ст. 5262).

Материально-технические условия реализации ФАОП для обучающихся с ОВЗ должны обеспечивать возможность достижения обучающимися в установленных [Стандартом](#) результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования.

4.6. Материально-технические условия реализации АОП ДО для обучающихся с РАС

ДОО обеспечивает материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;
- организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АОП ДО

детей с РАС, в создании условий для ее реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;

- использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА), ТЕАССН и другие), развивающие и вспомогательные подходы;

- обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

ДОО создает материально-технические условия, обеспечивающие:

- 1) возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

- возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

- наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фотографий, фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их возможно более полного анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

- 2) выполнение Организацией требований:

- санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;

- пожарной безопасности и электробезопасности;

- охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

- 3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

ДОО имеет необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр, использовать которые следует соответственно индивидуальным особенностям детей);

- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности ребёнка с участием взрослых и других детей;

- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,

- мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Планирование образовательной деятельности

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и примерной ООП ДО настоящая Программа не предусматривает жесткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого-педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей, и должно быть направлено, в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе, на формирование развивающей предметно-практической среды.

«Примерный перечень произведений художественной литературы»

Ранний возраст

Малые формы детского фольклора. Колыбельные песенки, прибаутки, народные сказки, присказки, стихи: «Ладушки», «Наша Маша маленькая...», «Солнышко- ведрышко!», «Услыхала уточка...», «Ветерок-ветерок...», «Идет коза рогатая...», «Киска», «Скок-поскок», «Как у нашего кота...», «Аи, дуду», «Котик серенький», «Водичка-водичка...», «Гуси вы, гуси», «На зеленом на лужку...», «Петушок, золотой гребешок», «Топ-топ», «Поехали-поехали».

Народные сказки: «Колобок», «Курочка Ряба», «Репка», «Теремок» и др.

Авторские стихи, потешки, присказки: А. Барто. «Мишка», «Бычок», «Кто как кричит», «Птичка», «Лошадка», «Слон», «Зайка», «Грузовик», «Мячик», «Самолет»; В. Берестов. «Про машину»; Е. Благина. «С добрым утром», «Дождик», «Улетают, улетели», «Мы пускаем пузыри», «Сорока - белобока»; Т. Волгина. «Паровоз»; М. Клокова. «Мой конь»; А. Бродский. «Солнечные зайчики»; О. Высотская. «На санках», «Холодно», «Весело, весело» и др.

Начальный этап

Потешки, присказки, стихи: «Жили у бабуся...», «Расти, коса...», «Баю-баю...» и др.

Народные сказки: «Теремок», «Кот, петух и лиса», «Соломенный бычок — смоляной бочок».

Авторские прибаутки, потешки, стихи, рассказы, сказки: В. Хорол. «Зайчик», «Козочка»; Н. Саксонская. «Где мой пальчик»; В. Жуковский. «Птичка»; В. Берестов. «Большая кукла», «Мишка, мишка, лежебока»; З. Александрова. «Мой мишка»; Э. Мошковская. «Мчится поезд»; Л. Толстой. «Три медведя», «Слушай меня, мой пес», «Была у Насти кукла»; В. Сутеев. «Кто сказал «мяу»?»; С. Маршак. «Усатый-полосатый», «Кто с крылечка сойдет», «Мяч», «Два котенка», «Кошкин дом»; К. Чуковский. «Муха-Цокотуха», «Тараканище», «Телефон», «Федорино горе»; К. Ушинский. «Два козленка», «Уточки», «Коровка»; С. Михалков. «Песня друзей»; Б. Иовлев. «У крылечка»; С. Капустин. «Хлоп-хлоп», «Маша обедает».

Считалки: «Сидел петух на лавочке, считал свои булабочки, раз, два, три — будешь «водой» ты» и др.

Основной этап

Считалки: «Гори-гори ясно...», «Аты-баты...», «Раз, два, три, четыре, пять...», «Мы делили апельсин...», «Колечко, колечко, выйди на крылечко...».

Сказки, стихи, рассказы: «Волк и семеро козлят», «Пых»; В. Сутеев. «Под грибом»,

«Елка», «Цыпленок и утенок»; М. Клоков. «Мой конь», «Белые гуси»; Г. Ладонщиков. «Я под краном руки мыла...»; С. Маршак. «Мяч», «Два котенка», «Кошкин дом»; Н. Саконская. «Где мой пальчик?»; И. Токмакова. «На машине ехали»; Л. Толстой. «У Миши были сани»; Е. Чарушин. «Курочка» и др.; Н. Калинина. «Помощники», «Снежный колобок»; Л. Толстой. «Рассказы для детей»; К. Чуковский. «Мойдодыр», «Телефон», «Муха-Цокотуха», «Федорино горе», «Айболит»; С. Маршак. «Кто колечко найдет», «Сказка о глупом мышонке»; Е. Благинина. «Посидим в тишине», «С добрым утром», «Дождик», «Улетают, улетели», «Мы пускаем пузыри»; Б. Житков. «Храбрый утенок»; А. Барто. «Лошадка», «Слон», «Зайка», «Грузовик», «Мячик», «Машенька», «Самолет», «Кораблик»; П. Воронько. «Спать пора», «Пирог»; О. Высотская. «На санках», «Холодно», «Весело, весело»; И. Токмакова. «Как на горке снег...».

Пропедевтический этап

Народные и авторские сказки, рассказы, стихотворения, считалки, загадки, пословицы: «Кот, лиса и петух», «Заюшкина избушка», «Гуси-лебеди», «Снегурочка», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»; С. Михалков. «Три поросенка»; Ш. Перро. «Золушка»; Х. К. Андерсен. «Гадкий утенок»; З. Александрова. «Шутка»; К. Чуковский. «Мойдодыр», «Краденое солнце», «Радость», «Путаница»; Б. Житков. «Храбрый утенок»; В. Маяковский. «Что такое хорошо и что такое плохо»; Э. Успенский. «Если б был бы я девчонкой...»; М. Бородинская. «Убежало молоко»; Н. Носов. «Мишкина каша»; Д. Хармс. «Я решил устроить бал...», «Удивительная кошка»; Е. Чарушин. «Курочка», «Томка», «Как Томка научился...»; П. Воронько. «Есть в лесу под елкой хата...», «Про бычка»; братья Гримм. «Заяц и еж»; С. Маршак. «Круглый год», «Детки в клетке», «Где очки?», «Двенадцать месяцев»; С. Михалков. «Дядя Степа», «Три поросенка»; Н. Сладков. «Медведь и солнце»; В. Сутеев. «Мышонок и карандаш»; К. Ушинский. «Четыре желания»; М. Горький. «Воробышко»; Л. Толстой. «Хотела галка пить...»; Е. Благинина. «Дождик, дождик»; А. Пушкин. «Сказка о рыбаке и рыбке»; Н. Павлова. «Земляничка»; В. Бианки. «Лис и мышонок», «Первая охота» и др.

Все произведения и материалы необходимо адаптировать к особенностям обучающихся с РАС.

Специальные коррекционные и обучающие программы для детей с РАС

[АВА – терапия. Прикладной поведенческий анализ.](#)

[Исследование. Двадцать семь методов коррекции аутизма с доказанной эффективностью. – Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход»](#)

Морис К., Грин Д., Стивен К.Л. Занятия по модификации поведения для аутичных детей: руководство для родителей и специалистов / Пер. с англ. Колс Е.К. // Behavioral Intervention for Young Children With Autism: A Manual for Parents and Professionals/Edited by Catherine Maurice, Cina Green and Stephen C. Luce / School Greek Boulevard, Auslin, Texas, 1996.

[Никольская О.С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра.](#) Альманах Института коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва, №26 «Дефектология. Развитие традиций отечественной научной школы», 2016.

Нэнси М. Джонсон-Мартин, Кеннет Г. Дженс, Сюзен М. Аттермиер, Бонни Дж. Хаккер. Программа "Каролина" для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями. Издательство: Каро, 2005.

[Программа EarlyBird «Ранняя Пташка».](#) Национальное общество аутизма Великобритании. 1997.

Роджерс, С. Дж., Доусон, Дж., Висмара, Л. А. [Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться](#) / Салли Дж. Роджерс, Джеральдин Доусон, Лори А. Висма; [пер. с англ. В. Дегтяревой]. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. — 416 с.

[Розитта Зюмалла. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН.](#) Перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников. - Минск: Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», 2005.

[Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек \(PECS\). Руководство для педагогов.](#) Издательство Теревинф, 2011

[Что такое программа Floortime — чем она на самом деле является, а чем нет.](#) Перевод: Юлия Донькина, редактор: Елена Баградникова. - 2013

[Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей \(0—6 лет\):](#) Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. — Минск: Издательство БелАПДИ «Открытые двери». – 1997.

Учебно-методические пособия

- [Аутизм: коррекционная работа при тяжелых осложнениях и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога С.С. Морозова](#) –М., ВЛАДОС, 2007.
- [Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ](#) / Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. — М.: Теревинф, 2009.—58с.
- Белякова О.В. Поделки из природных материалов. М.:АСТ, 2009
- Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр: учеб.эл. Издание Дж. Бин, А. Оулдфилд, пер снем. О.Ю. Поповой.— 2-е изд. (эл.).— М.:Теревинф, 2015.—114 с.
- Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика. 1974г
- [Грошенков И.А. Изобразительная деятельность в специальной \(коррекционной\) школе VIII вида](#). М: Педагогика. 1974г.
- Грошенков И.А., Секачев М.В. Занятия изобразительным искусством в специальной коррекционной школе. Институт общегуманитарных исследований.2001.
- [Грибовская А.Н., Харезова-Зацепина М.Б. Лепка в детском саду](#). 2018.
- [Данкевич Е.В. Лепим из соленого теста](#). Спб: Издательский дом:Кристалл,2001.
- [Деревянко Т. Фигурки из солёного теста](#). Москва, Издательство:Аст-Пресс, 2012.
- Дубровинская Н.В.Поделки из природных материалов. Спб.:Сова 2009.
- [Ермакова С.О. «Пальчиковые игры для детей от года до трех лет»](#). - Издательство: Рипол-Классик, 2011г.
- [Исханова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками](#). ФГОС. Издательство «Детство-Пресс», 2019.
- [Котышева Е.И. «Мы друг другу рады!»: Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста»](#) /Е.Н. Котышева.- СПб.: КАРО,2013. – 192с.
- [Костина Э.П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста](#). Издательство Линка-Пресс, 2008.- 320с.
- [Косминская В.Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду](#). М., «Просвещение»,1997.
- [Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду. Программа и конспекты занятий](#). ФГОС ДО. – Издательство «Сфера», 2019.
- [Маленькие ступени. Программа ранней педагогической помощи с отклонениями в развитии](#). М.О. РФ Ассоциация Даун Синдром (комплект из 8 книг), Институт Общегуманитарных Исследований. М., 2001.
- [Методика раннего развития Глена Домана](#). От 0 до 4 лет. Составитель Страубе Е. Издательство: Эксмо, 2013. – 240с
- [Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений](#) / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; Под ред. Е. А. Медведевой. — М.: Издательский центр: Академия, 2002. — 224 с.
- [Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога](#) / И.С. Константинова .— эл. Изд. — М.: Теревинф, 2013 .— 353 с.
- Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. [Аутичный ребенок. Пути помощи](#). Издательство: Тенериф, 2017. – 288с.
- <https://ikp-rao.ru/txt/1523528567573.pdf>

- Нищева Н.В. «Веселая дыхательная гимнастика». Издательство: Детство-Пресс, 2019. <https://www.labyrinth.ru/books/454758/>
- Новиковская О. «Пальчиковая Азбука». – Издательство: Астрель, 2010.
- <https://vospitatelyu.ru/razvitie-rechi/azbuka-novikovskoj>
- Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы. – Издательство: Тенериф, 2017. – 130с.
- <https://logopedkniga.ru/products?-nurieva-razvitie-rechi-u-autichnyh-detey-&act=more&cat=49&id=610>
- Ткаченко Т.А. Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушениями речи. Сборник упражнений. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. - Издательство Гном. 2004. – 32с. http://pedlib.ru/Books/2/0273/2_0273-1.shtml
- Ульянова Р.К. Подготовка к формированию графических навыков, детей страдающих аутизмом. М., 1992г
- <http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/podgotovka-k-formirovaniyu-graficheskikh-navykov-u-detej-s-autizmom.html>
- Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях [Электронный ресурс] : учеб. эл. издание / О.Ю. Попова, С.А. Хатуцкая, А.Л. Битова, ред.: Ю.В. Липес, Центр лечебной педагогики .— 3-е изд. (эл.) .— М. : Теревинф, 2015 .— 49 с.
- <https://rucont.ru/efd/321628>
- Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Издательство: Тенериф, 2018.—128с.
- http://pedlib.ru/Books/4/0026/4_0026-1.shtml

Авторские методические пособия специалистов ФРЦ МГППУ

- Выгодская И.Г., Кукаркина Е.Б., Луцкекина Е.А., Субботина Е.В. Группа подготовки к школе для детей с отклоняющимся развитием. Профилактика школьной неуспешности. Методика и организация занятий с детьми старшего дошкольного возраста в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков // Аутизм и нарушения развития, №4, 2004; №№1-4, 2005; №№1-4, 2006
- Климонтович Е.Ю. [Протокол логопедического обследования ребенка](#) // Аутизм и нарушения развития, №№1-2, 2005 г.
- Климонтович Е.Ю. [Программа работы с детьми, имеющими первый уровень речевого недоразвития](#) // Аутизм и нарушения развития, №№2-4, 2007 г.
- Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Григорян О.О., Агафонова Е.Л., Костина И.А., Гончаренко М.С., Козорез А.И. [Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма. Методическое пособие для родителей](#) / Под общей редакцией Касаткина В.Н. – М., 2006.
- Манелис Н.Г., Медведовская Т.А. Методика обучения детей глобальному чтению. Карточки для обучения детей по методике "Глобальное чтение" // Аутизм и нарушения развития, 1-3, 2003; 1-3, 2004.
- 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.
- Манелис Н.Г., Панцырь С.Н., Хаустов А.В., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. [Организация консультативно-диагностической работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Методические рекомендации](#). М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 85 с.

- Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррои Л.М., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. [Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие.](#) М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
- 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, 2017. 94 с.
- Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с.
- Плаксунова Э.В. [Программа коррекции моторно-двигательных нарушений у детей с РАС «Моторная азбука».](#) Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru 2012, №3
- [Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в ДОУ. Методические рекомендации.](#)
- Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. [Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков \(ABLLS-R\). Методическое пособие.](#)
- https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1605/metablls_21iyulya_1.pdf
- Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010 https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1503/formirovanie_navykov_rechevoy_kommunikatsi_i_11_uchebno-metodich_posobie.pdf
- Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Воротникова С.В., Ерофеева Ю.И., Матус Е.В., Станина А.И., Хаустова И.М., Шептунова Т.В. [Протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра](#) // «Практика управления ДОУ», 2014, №1
- Хаустов А.В., Хаустова И.М. [Обследование игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра](#) // «Практика управления ДОУ», 2013, №1.
- Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра № 4 (45).
- Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.

Полезная литература по проблеме РАС - <https://autism-frc.ru/autism/library>

Интернет-ресурсы по вопросам РАС

https://autism-frc.ru/services/preschool_edu/1132

<https://nakedheart.ru/projects/izdaniya>

<https://autismjournal.help/>

<https://autism-aba.blogspot.com/>

<https://ikp-rao.ru/>

Рекомендации по организации режима дня и распорядка для обучающихся с РАС в ДОУ. Планирование образовательной деятельности.

С целью охраны физического и психического здоровья детей с РАС, а также их эмоционального благополучия, важно поддерживать определенную размеренность детской жизни, используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм организации и т. п.).

Учитывая выраженные трудности с планированием собственных действий и фиксации внимания на последовательности бытовых событий, детям с РАС необходима постепенная адаптация к новым для них условиям ДОУ и дополнительное время для усвоения распорядка дня. Для освоения распорядка дня в Организации ребенку с РАС рекомендована помощь тьютора и привлечение методов визуальной поддержки (визуальное расписание, визуальные подсказки) и структурирование пространства.

Учитывая стереотипность, страхи и частые негативные реакции детей с РАС на внезапные изменения, вносимые в привычное расписание, необходимо предупреждать и подготавливать ребенка к данным изменениям. Например, с помощью пояснений со стороны сопровождающего ребенка с РАС тьютора и (или) с использованием методов визуальной поддержки заранее предупредить о сюрпризных моментах на занятии или праздничном мероприятии.

Учитывая то, что у этих детей наблюдается выраженная склонность к постоянству, любое изменение режима дня оказывает негативное влияние на их поведение. Ребенок не понимает, почему задержался обед или прогулка, почему на прогулке воспитатель выбрал другой маршрут, и пр. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью воспитателям можно предложить использовать специальную доску, где будут отражены в рисунке или письменном виде время еды, прогулки, сна и пр.

Программа не предусматривает жёсткого регламентирования режима дня и распорядка для детей с РАС. Гибкий подход к режиму дня дает возможность специалистам Организации самостоятельно определять виды организованной образовательной деятельности (ООД), в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема пищи; обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, при наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку с РАС: сон может быть разным по длительности и др.

Организация питания

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерна стереотипность в поведении, проявляющаяся в стремлении сохранить постоянные привычные условия жизни, в сопротивлении малейшим попыткам изменить что-либо в окружающем, в собственных стереотипных интересах и стереотипных действиях ребенка, в пристрастии

его к одним и тем же объектам. Эти особенности относятся и к еде. Преодоление пищевой избирательности — дело трудное и нескорое. Главное - понять, что с течением времени пищевой репертуар малыша с симптомами расстройства аутистического спектра все равно будет расширяться. Время и терпение взрослых помогут ребенку. Это значит, что время от времени надо предлагать продукты (блюда), которые для ребенка с РАС пока «исключены», есть рядом с ним разнообразную еду, чтобы он мог ее видеть, ощущать ее запах.

Следует быть предельно внимательным к детям, не оставлять их одних!

Во время завтрака, обеда, полдника и ужина предупреждать возможные ожоги горячей пищей. Никогда, ни в какой ситуации не заставлять детей есть что-либо и насильно не кормить их.

Организация сна

На качество сна детей влияет окружающая среда. Нужно тщательно обследовать условия сна ребенка. Ребенку не должно быть слишком жарко и слишком холодно. Для этого нужно следить за температурой воздуха в помещении, а также обратить внимание на одеяло и одежду для сна. Нужно понимать, что ребенок воспринимает температуру не так, как взрослый, поэтому оптимальный вариант нужно подбирать по его ощущениям. Дети могут иметь специфическую реакцию на ткань постельного белья и пижамы. Эти факторы должны быть приняты во внимание. Также стоит учитывать возможный шум, который ребенок может услышать во время сна. На типично развивающихся детей шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном никак не влияют, а вот детям с расстройством аутистического спектра могут мешать заснуть, так как они могут сосредоточиться на этих звуках. Пробуждение должно происходить в спокойной обстановке, без спешки. Обязательным является присутствие воспитателя или помощника воспитателя в группе во время сна.

Организация прогулки

Администрация дошкольного учреждения должна создать в дошкольном учреждении травмобезопасную среду и обеспечить постоянный жесткий контроль за охраной жизни и здоровья детей, а также за строгим соблюдением требований техники безопасности.

Специалисты детского сада должны ежедневно осматривать территорию, где будут находиться дети, не допускать наличия на ней травмоопасных предметов: сухостойных деревьев, сломанных кустарников, необструганных досок, торчащих из досок и земли гвоздей, металлических предметов, кирпичей и пней, битого стекла, ям и открытых люков колодцев, а на изгороди — проволоки и других опасных предметов. Оставлять во время прогулки остальных детей ребенка в помещении одного - недопустимо.

Объекты на детской площадке должны быть расположены на достаточном расстоянии друг от друга, чтобы играющие дети не мешали один другому.

Оборудование, расположенное на территории (малые игровые формы, физкультурные пособия и оборудование), должно быть в исправном состоянии: без острых выступов, углов, гвоздей, шероховатостей и выступающих болтов.

Игровые горки, лесенки должны быть устойчивы и иметь прочные рейки, перила, соответствовать возрасту детей и санитарным требованиям.

На стенах павильонов, игровых конструкций не должно быть острых выступов, гвоздей на уровне роста детей; запрещается устанавливать кирпичные бордюры острым углом вверх вокруг клумб и других участков территории сада.

Ограждения территории детского сада не должны иметь дыр, проемов для предупреждения случаев самовольного ухода детей; ворота детского сада, входные двери в здание, двери групповых и других помещений должны быть закрыты и оборудованы запорами на высоте, не доступной детям.

В целях профилактики травматизма необходимо обеспечить контроль и непосредственную страховку воспитателем во время скатывания детей с горки, лазания, спрыгивания с возвышенности, спортивного оборудования, метания, а также следить за правильной расстановкой игрового оборудования и организацией игр: не играть рядом с качелями, каруселями и т. д.

Детям с РАС нравятся ощущения от прыжков с высоты или падения на землю, они часто лишены чувства края (осторожности) и могут забираться очень ловко, быстро и довольно высоко. Они не могут оценить, насколько это бывает опасно.

Более подробная информация представлена в книге:

«Разработка специальных образовательных условий для детей, имеющих нарушения в развитии аутистического спектра, в ДОУ. Методические рекомендации»

https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1511/tspmssdip_okonch_met-nir-dou.pdf

Примерный режим дня (холодный период)

Режимные моменты	Группа РАС
Прием детей (на воздухе с учетом погодных условий), утренний фильтр, игры, самостоятельная деятельность	7.00-8.00
Утренняя гимнастика, ЛФК	8.00-8.10
Утренний круг, инд. занятия	8.10-8.20
Подготовка к завтраку, завтрак	8.20-8.50
Игры, самостоятельная деятельность детей	8.50-9.00
Занятия (включая гимнастику в процессе занятия-2минуты, перерывы между занятиями, не менее 10 минут)	(тренинги) 9.00-9.10 9.20-9.40
Игры, самостоятельная деятельность детей, инд. занятия	9.40-10.00
2 завтрак	10.00
подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения), возвращение с прогулки	10.05-12.00
Бассейн (2 раза в неделю по расписанию)	11.00-11.30
Подготовка к обеду, обед	12.00-12.20
Подготовка ко сну, дневной сон	12.20-15.00
Подъем, воздушно-водные процедуры, бодрящая гимнастика	15.00-15.15
Полдник	15.15-15.30
Платные образовательные услуги (по расписанию)	тренинг
Игры, чтение художественной литературы индивидуальная работа с детьми, самостоятельная деятельность	16.00-16.20
Подготовка к ужину, ужин	16.20-17.00
Подготовка к прогулке, прогулка	17.00-18.45
Уход детей домой	18.45-19.00

Примерный режим дня (теплый период)

Режимные моменты	Группа РАС
Прием детей на воздухе, игровая, трудовая деятельность, самостоятельная деятельность, индивидуальная работа с детьми	7.00-8.00

Утренняя гимнастика	8.00-8.10
Утренний круг	8.10-8.20
Подготовка к завтраку, завтрак, гигиенические процедуры,	8.20-8.50
Игры, самостоятельная деятельность детей, подготовка к прогулке	8.50-9.00
Прогулка	9.00-11.40
2 завтрак	10.30-10.40
Бассейн (2 раза в неделю по расписанию)	11.00-11.30
Подготовка к обеду, обед	11.40-12.00
Подготовка к дневному сну, дневной сон	12.00-15.00
Подъем, бодрящая гимнастика, закаливающие процедуры.	15.00-15.15
Полдник	15.15-15.30
Игры, чтение художественной литературы, индивидуальная работа с детьми, самостоятельная деятельность	15.30-16.35
Подготовка к ужину, ужин	16.35-17.00
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная, игровая, трудовая, детская деятельность, общение, индивидуальная работа с детьми.	17.00-19.00
Уход детей домой	18.45-19.00

Примечание:

Если в конкретный день в вечернее время организованная образовательная деятельность (ООД) отсутствует в расписании, специалисты Организации организуют занятия с детьми по интересам или предлагают им игру. Продолжительность ООД:

- в младших группах 15 мин (I половина дня), 10 мин (II половина дня),
 - в средних группах 20 мин (I половина дня), 15 мин (II половина дня),
 - в старших группах 25 мин (I половина дня), 20 мин (II половина дня),
 - в подготовительных группах – 30 мин (I половина дня), 25 мин (II половина дня).
- Обязательный перерыв между занятиями 10 мин (в первой и второй половине дня).

4.7. Календарный план воспитательной работы

На основе Программы воспитания и Федерального плана воспитательной работы., составляется календарный план воспитательной работы. План определяет перечень событий, которые могут стать основой для проведения воспитательных мероприятий с детьми.

Календарный план воспитательной работы разрабатывается в свободной форме с указанием: содержания дел, событий, мероприятий; участвующих дошкольных групп; сроков проведения, в том числе сроков подготовки; ответственных лиц. Формы проведения избираются организацией самостоятельно в зависимости от задач воспитательной работы, возраста обучающихся, их погруженности в смысл праздника.

Дни рождения великих людей нашего Отечества включаются в календарь ситуативно, закрепляются в деятельности обучающихся (чтении, слушании музыки, проектной деятельности) Многие праздники могут включаться в календарь воспитательной работы регионально, опираясь на личный опыт ребенка дошкольного возраста, историю региона или членов его семьи.

Все мероприятия проводятся с учетом особенностей Федеральной программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы Организации дополняется и актуализируется ежегодно в соответствии с памятными датами, юбилеями общероссийского, регионального, местного значения, памятными датами Организации.

Все мероприятия проводятся с учётом особенностей Программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

Примерный перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы.

Февраль:

23 февраля: День защитника Отечества.

Март:

8 марта: Международный женский день;

Апрель:

2 апреля: День распространения информации о проблеме аутизма;

Май:

9 мая: День Победы;

Июнь:

1 июня: День защиты детей;

Июль:

8 июля: День семьи, любви и верности.

Сентябрь:

1 сентября: День знаний;

Октябрь:

14 октября – день флага Белгородской области

Третье воскресенье октября: День отца в России. **Ноябрь:**

Последнее воскресенье ноября: День матери в России;

Декабрь:

31 декабря: Новый год.

5. Дополнительный раздел Программы

5.1. Возрастные и иные категории детей с ОВЗ, на которых ориентирована

Программа Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" Губкинского городского округа определяет содержание и организацию образовательного процесса детей от 2 до 7 лет с расстройствами аутистического спектра.

Программа реализуется в различных видах детской деятельности: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование из разного материала, изобразительная, музыкальная и двигательная формы активности ребенка.

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

Программа состоит из двух взаимодополняющих частей (обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений) и содержательно раскрывает и представляет

пути практической реализации требований нормативно - правовых документов в образовательной деятельности МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" Губкинского городского округа.

Программа включает основные разделы: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел включает в себя пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы.

Содержательный раздел включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям. Представлено содержание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы, которые отражают аспекты образовательной среды; характер взаимодействия с педагогическими работниками; характер взаимодействия с другими детьми; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушения развития обучающихся (программу коррекционно-развивающей работы).

Организационный раздел содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка, особенности организации развивающей предметнопространственной среды, календарный план воспитательной работы, описание материально-технического обеспечения. Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, режима дня. Описаны особенности традиционных событий, праздников, мероприятий.

Информационная открытость и доступность Программы - размещена на официальном сайте МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка".

5.2. Используемые Программы

Обязательная часть Программы разработана на основе Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья утверждённая [приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья"](#) (Зарегистрирован 27.01.2023 № 72149) (далее – ФАОП).

Часть программы, формируемая участниками образовательных отношений в адаптированной образовательной программе для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), представлена в виде парциальных программ, технологий, методических разработок, которые дополняют и углубляют содержание образовательных областей и коррекционно-развивающей работы.

Эта часть программы составляет не более 40% от её общего объёма и ориентирована на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС, специфику национальных, социокультурных и других условий, а также на сложившиеся традиции образовательной организации.

5.3. Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законным представителям) обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения Организации.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада Организации, в котором строится воспитательная работа.

Успешное взаимодействие возможно лишь в том случае, если детский сад знаком с воспитательными возможностями семьи ребенка, а семья имеет представление о дошкольном учреждении, которому доверяет воспитание ребенка. Это позволяет оказывать друг другу необходимую поддержку в развитии ребенка, привлекать имеющиеся педагогические ресурсы для решения общих задач воспитания.

Для детского сада важно интегрировать семейное и общественное дошкольное воспитание,

сохранить приоритет семейного воспитания, активнее привлекать семьи к участию в воспитательном процессе. С этой целью проводятся родительские собрания, консультации, беседы и дискуссии, круглые столы, викторины, дни открытых дверей, просмотры родителями отдельных форм работы с детьми, занятия по дополнительному образованию. Педагоги применяют средства наглядной пропаганды (информационные бюллетени, флаеры, родительские уголки, тематические стенды, фотовыставки и др.), используют интерактивные курсы сопровождения образовательной программы, публикуют информацию в групповых блогах и на сайте Бюджетного учреждения, привлекают родителей к участию в проведении праздников, развлечений, экскурсий, групповых дискуссий, мастер-классов. Экскурсии, целевые прогулки, походы (совместно с родителями) помогают дошкольнику расширить свой кругозор, получить новые знания об окружающей его социальной, культурной, природной среде, научиться уважительно и бережно относиться к ней, приобрести важный опыт социально одобряемого поведения в различных внесадовых ситуациях.

Построение взаимодействия с родителями (законными представителями) придерживается следующих принципов:

1) приоритет семьи в воспитании, обучении и развитии ребёнка: в соответствии с Законом об образовании у родителей (законных представителей) обучающихся не только есть преимущественное право на обучение и воспитание детей, но именно они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка;

2) открытость: для родителей (законных представителей) должна быть доступна актуальная информация об особенностях пребывания ребёнка в группе; каждому из родителей (законных представителей) свободный доступ в ДОО между педагогами представителями) необходим обмен информацией ребёнка в ДОО и семье;

3) взаимное доверие, уважение и доброжелательность во взаимоотношениях педагогов и родителей (законных представителей): при взаимодействии педагогу необходимо придерживаться этики и культурных правил общения, проявлять позитивный настрой на общение и сотрудничество с родителями (законными представителями); важно этично и разумно использовать полученную информацию как со стороны педагогов, так и со стороны родителей (законных представителей) в интересах детей;

4) индивидуально-дифференцированный подход к каждой взаимодействию необходимо учитывать особенности семейного потребности родителей (законных представителей) в отношении семье: при воспитании, образования ребёнка, отношение к педагогу и ДОО, проводимым мероприятиям; возможности включения родителей (законных представителей) в совместное решение образовательных задач;

5) возрастосообразность: при планировании и осуществлении взаимодействия необходимо учитывать особенности и характер отношений ребёнка с родителями (законными представителями), прежде всего, с матерью (преимущественно для детей младенческого и раннего возраста), обусловленные возрастными особенностями развития детей.

5.4. Информация, наносящий вред физическому или психическому здоровью воспитанников и противоречащий российскому законодательству.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра МАДОУ "Детский сад комбинированного вида №2 "Ромашка" Губкинского городского округа не несет наносящий вред физическому или психическому здоровью воспитанников и противоречащий российскому законодательству.