ПРИНЯТА:
на заседании Педагогического совета
МБДОУдетского сада комбинированного
вида №8 «Ласточка»
Протокол № 5 от 15.02.2024 г.

УТВЕРЖДАЮ:
заведующий МБДОУ детского сада комбинированного вида №8 «Ласточка»
_____ Т.В. Малкина
Приказ № 33 от 15.02. 2024 г.

# АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (РАС)

**Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка»**

Разработчики:
Малкина Т.В. – заведующий
Горшкова Л.В. – заместитель заведующего по ВМР
Захарова О.М. – заведующий структур.подразделением
Павлова С.А. – воспитатель
Скляр О.В. – учитель-логопед
Ерофеева М.А. – музыкальный руководитель
Тимофеева Н.Е. – инструктор по физкультуре
Безрукова Т.С. – педагог-психолог

г. Навашино
2024 год

**ОГЛАВЛЕНИЕ**


| | | |
|---|---|---|
| | ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ | 4 |
| 1.1 | **Пояснительная записка** | 4 |
| 1.2 | **Цели задачи Программы** | 6 |
| 1.3 | Принципы и подходы в формировании программы | 6 |
| **1.4** | Значимые для разработки и реализации Программы характеристики | 9 |
| 1.5 | Планируемые результаты, представленные в виде целевых ориентиров для обучающихся с РАС (ФАОПДО п.10.4.6.1) | 16 |
| 1.5.1. | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (ФАОПДОп.10.4.6.2) | 17 |
| 1.5.2. | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств | 18 |
| 1.5.3. | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств | 18 |
| 1.6. | Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе | 19 |
| 1.7 | Часть, формируемая участниками образовательных отношений | 23 |
| 2 | СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙРАЗДЕЛ | 24 |
| 2.1 | Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях (ФАОПДОп.12.3). | 25 |
| 2.1.1 | **Социально-коммуникативное развитие** | 25 |
| 2.1.2. | Речевое развитие(ФАОПДОп.35.2.1-п.35.2.5) | 30 |
| 2.1.3 | Познавательное развитие | 32 |
| 2.1.4 | Художественно-эстетическое развитие | 36 |
| 2.1.5 | Физическое развитие | 39 |
| 2.2. | Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС (ФАОП ДО п.35.6) | 42 |
| 2.2.1 | Задачи (ФАОПДО35.6.1.) подготовки к школе | 42 |
| 2.2.2. | Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования (ФАОП ДО п.35.6.2) | 43 |
| 2.2.3 | Организационные проблемы перехода ребѐнка с аутизмом к обучению в школе | 43 |
| 2.2.4 | Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребѐнку с аутизмом к началу обучения в школе (ФАОП ДО35.6.4) | 44 |
| 2.2.5 | Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом (ФАОПДО п.35.6.5) | 44 |
| 2.2.6 | Основы обучения обучающихся с РАС чтению (ФАОП ДО п.35.6.6) | 44 |
| 2.2.7 | Основы обучения обучающихся с РАС письму (ФАОП ДОп.35.6.7) | 47 |
| 2.2.8 | Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений (ФАОПДО п.35.6.8) | 49 |
| 2.3 | Взаимодействие педагогических работников с детьми | 51 |
| 2.4 | Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями)обучающихся (ФАОП ДО п.39) | 54 |
| 2.5 | Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС (ФАОПДО п.46) | 56 |
| 2.5.1 | Социально коммуникативное развитие | 56 |
| 2.5.2 | Коррекция нарушений речевого развития. | 56 |
| 2.5.3 | Развитие навыков альтернативной коммуникации | 57 |

| | | |
|---|---|---|
| 2.5.4 | Коррекция проблем поведения. | 58 |
| 2.5.5 | Коррекция и развитие эмоциональной сферы | 58 |
| 2.5.6 | Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам | |
| 2.5.7 | Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности | |
| 2.5.8 | Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС | 59 |
| 2.5.9 | Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС | |
| 2.5.10 | Направление деятельности специалистов | 63 |
| 2.6 | Комплексно-тематическое планирование | 66 |
| 2.7 | Рабочая программа воспитания в соответствие с ФОП | 66 |
| 2.7 | Часть, формируемая участниками образовательного процесса | 66 |
| 3 | Организационный раздел | 68 |
| 3.1 | Описание условий реализации Программы | 68 |
| 3.2 | Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды | 69 |
| 3.3 | Кадровое обеспечение воспитательного процесса | 70 |
| 3.4 | Материально - техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания. | 70 |
| 3.5 | Режим и распорядок дня | 72 |
| 3.6 | Календарный план воспитательной работы | 73 |
| 3.7 | Учебный план | 74 |

# 1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

## 1.1. Пояснительная записка.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования (далее – Программа или АОП ДО) для детей с расстройствами аутистического спектра развития (далее – с РАС) разработана в структурном подразделении муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 8 «Ласточка» - «Детский сад «Аленка».

Нормативно-правовой основой для разработки Программы являются следующие нормативно-правовые документы:

– Конституция РФ, ст. 43, 72;

– Федеральной адаптированной программой дошкольного образования, утв. Приказом Минпросвещения от 24.11.2022 №102 http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044

– Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990)

– Федеральный закон от 29 декабря 2012 г .№ 273-ФЭ (актуальная ред.) «Об образовании в Российской Федерации»

–Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ (актуальная ред. от 14.07.2022) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»

–Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября2013 г.№1155(ред.от08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013г регистрационный № 30384)

–Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28сентября 2020года №28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»

– Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 октября 2020 г. № 32 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН2.3/2.4.3590- 20

– «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения»

– Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) без вредности для человека факторов среды обитания»

– Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрирован 31.08.2020 №59599)

Программа разработана с учетом особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и особых образовательных потребностей обучающихся.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО в Программе содержится целевой, содержательный и организационный разделы.

**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 со 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).

**Организационный раздел** программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с ЗПР, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, календарный план воспитательной работы с перечнем основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы структурного подразделения МБДОУ детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка» - «Детского сада «Аленка» (далее Детский сад «Аленка»)

Программа реализуется на государственном (русском) языке Российской Федерации.

Программа отвечает образовательному запросу социума, родителей, а также содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, а также качества реализации АОП ДО. Система оценивания качества реализации Программы направлена на оценивание созданных Организацией условий внутри образовательного процесса.

## 1.2. Цели и задачи Программы:

Цель реализации Программы: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося дошкольного возраста с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

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

**Задачи Программы:**

– реализация содержания АОП ДО для обучающихся с РАС;

– коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;

– охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;

– обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

– создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

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

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

– формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ;

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

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

## 1.3. Принципы и подходы в формировании программы.

В соответствии с ФГОС ДО АОП ДО для обучающихся с РАС построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников 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.

**Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС (ФАОП ДО п.10.3.6):**

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).

2. Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

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

– симультанность восприятия;

– трудности восприятия сукцессивно – организованных процессов.

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

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

4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребѐнка 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 учѐта возможностей ребѐнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребѐнка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребѐнка, 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 ив значительной степени условие работы по другим направлениям.

Коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить

поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

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

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

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

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

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

– Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

– выделение проблем ребѐнка,требующих комплексной коррекции;

– квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);

– выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;

– определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);

– мониторинг реализации, принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

**1.4. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с ЗПР**

**Общие сведения о ДО**

| | |
|---|---|
| Полное наименование | Структурное подразделение Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 8 сад «Ласточка» - «Детский сад – «Аленка»» |
| Сокращенное наименование учреждения | Структурное подразделение МБДОУ детский сад комбинированного вида № 8 сад «Ласточка» |
| Адрес: | 607100, Нижегородская область, г. Навашино, ул. 1 Мая д.1 |
| Телефон: | 8(83175) 5-58-03, 8 (83175) 5-74-39. |
| Электронная почта: | zakharova_olya@mail.ru |
| Сайт: | https://ds8lastochka.ucoz.ru/index/strukturnoe_pozrazdelenie_quot_detskij_sad_quot_alenka_quot/0-185 |
| Сообщества ВК | https://vk.com/alenka_kids?from=search |
| Режим работы | с 7.00 до 17.30. |

«Детский сад – «Аленка»» в своей деятельности подведомствен Управлению образования Администрации г. о. Навашинский, учредителем является Администрация г. о. Навашинский Нижегородской области.

Здание типового проекта, имеет музыкально-физкультурный зал, групповые комнаты, медицинский кабинет, методический кабинет, музыкальный кабинет. Участки закреплены за группами по возрастам, имеется спортивная площадка.

В детском саду фунционирует 5 групп общеобразовательной направленности.

**Характеристика контингента обучающихся. Особенности развития детей с РАС**

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения.

В клиническом отношении РАС в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5).

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности.

При общем типе нарушения психического развития дети с РАС имеют значительные индивидуальные различия. Вместе с тем, специалисты (О.С. Никольская и др.) считают, что среди типических случаев можно выделить детей с РАС с четырьмя основными моделями поведения, различающимися своими системными характеристиками. В рамках каждой из них формируется характерное единство доступных ребенку средств активного контакта со средойи окружающими людьми, с одной стороны,

и форм аутистической защиты и аутостимуляции, с другой. Эти модели отличает глубина и характер аутизма; активность, избирательность и целенаправленность ребенка с РАС в контактах с миром, возможности его произвольной организации, специфика «проблем поведения», доступность социальных контактов, уровень и формы развития психических функций (степень нарушения и искажения их развития). Приводим характеристики этих моделей, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким.

**Первая группа**. Дети с РАС не развивают 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, внешне это проявляется как отрешенность от происходящего.

Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно болеесложной 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 (такие случае неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютер. Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, также как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них. Вместе с тем, даже про этих детей с РАС 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 мимолетного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с

близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Таким образом, эти дети вместе со взрослым оказываются способными к более активной организации поведения и к более активным способам тонизирования.

Существуют успешно проявившие себя методы установления и развития эмоционального контакта даже с такими глубоко аутичными детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми и 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.

Особенности поведения на ПМПК: поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит отконтакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

**Вторая группа** включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях - активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

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, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередки прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и.т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого - «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания может потребоваться конкретное знание того, как сложился тот или иной штамп.

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, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложные, как математическая операция - важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция 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. Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальныйслух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются 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 работыне смогут использоваться ребенком в реальной жизни.

Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся кнаиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Особенности поведения на ПМПК: ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокоен, бегает по кругу, кружится и т.п. Речь эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

**Третья группа.** Дети имеют развёрнутые, но крайне косвенные 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, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами. Аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными стереотипными

интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение формально можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успешности. Переживания риска неопределенности их полностью 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 способенк исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться. Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не столько постоянство и порядок окружения (хотя это тоже важно для них), сколько неизменность собственной программы действий. Необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог собстоятельствами) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то не стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное впечатление, 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 накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто 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, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте такой ребенок может оцениваться 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. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайненуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об

окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Особенности поведения на ПМПК: в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

**Четвертая группа.** Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции,
полного понимания ее. Характерна общая 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, и 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 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 преимущественно 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.

Такие дети не развивают изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности - они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. И, если дети второй группы физически зависимы от них, то этот ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке. 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.

В отличие от детей третей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании, рисовании, музыкальных занятиях. 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 задержкой психического развития 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 наилучшийпрогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мытакже встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

По мнению специалистов, именно эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

Особенности поведения на ПМПК: наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях — двигательные или речевые стереотипии.

Представленные модели рассматриваются в настоящее время с точки зрения их адаптивной целесообразности.

Так поведение ребенка первой группы становится понятным и осмысленным, если предположить, что он сосредоточен на стремлении сохранить состояние покоя, уберечь себя от дискомфорта и истощения, т.е. на решении самой важной адаптационной задачи - самосохранения. Такой ребенок жестко устанавливает дистанцию, практически исключающую его соприкосновение с окружением, что блокирует его психическое развитие: не позволяет сформировать индивидуальную избирательность и дифференцированный жизненный опыт активных отношений с миром.

Поведение детей второй группы определяется их направленностью на разрешение другой, столь же витально значимой задачи - формировании индивидуальной избирательности (опредмечивании потребностей ребенка), задачи требующей значительно большей активности в отношениях с миром. Дети второй группы уже вступают в избирательные отношения со средой, т.е. выделяют и фиксируют желаемые и нежелаемые контакты, конкретные условия и действенные способы достижения удовольствия и избавления от опасности.

Они упорядочивают отношения с миром, определяют оптимальный и надежно воспроизводимый стереотип жизни, но, как и дети первой группы, делают это слишком радикально. Большинство воздействий среды фиксируются как неподходящие, и жизненный стереотип выстраивается не столько как система связей со средой, сколько как средство защиты и ограничений. Сверхжёсткий жизненный стереотип перекрывает ребенку путь дальнейшего развития. Он не может учиться активно действовать в неопределенном, изменчивом мире, поскольку любое нарушение привычного стереотипа жизни (задержку, изменение, саму неопределенность) воспринимаеткак катастрофу.

Характер поведения ребенка третьей группы также приобретает осмысленность, если рассматривать его как неудачную попытку разрешения следующей по сложности, требующей активности адаптивной задачи- организации достижения цели в условиях неопределенности, отсутствия отработанных и проверенных способов ее достижения. В норме это задача организации исследовательской деятельности, преодоления препятствий в активном диалоге со складывающимися обстоятельствами. Дети третьей группы уже пытаются допустить в свою жизнь неопределенность, пережить без паники сбой в ее порядке (что абсолютно невозможно для ребенка второй группы). Они стремятся к достижению, к преодолению препятствия, но в этом им требуется полная гарантия успеха

единственной и жестко выстроенной собственной программы поведения. Такой радикальный подход к организации целенаправленного поведения исключает ведение гибкого диалога с обстоятельствами, ребенок направлен не на уточнение и совершенствование программы, а на защиту ее неизменности, что перекрывает ему путь к развитию диалогических взаимоотношений с окружением, а значит и собственному психическому и социальному развитию.

Сохранение постоянство и порядка в окружении значимо и для детей четвертой группы. Вместе с тем, парадоксально, но в наибольшей степени поведение и проблемы детей четвертой группы определяются экстремальным сосредоточением на задаче поддержания эмоциональной связи с близким и, следования задаваемым ими правилам и нормам. Ребенок четвертой группы стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека, причем помощь близкого важна для него не столько для развития отношений с окружающим, сколько для защиты от него. Нарушается развитие индивидуальной избирательности, активного диалога с обстоятельствами, обретение устойчивости в нестабильной ситуации - все это ребенок пытается обрести, жестко следуя правилам, задаваемым другим человеком. И это тоже перекрывает путь его дальнейшему развитию. Разрешение все этих адаптивных задач в норме так же витально значимо, но решаются они все вместе, конечно при акцентуации каждой из них в соответствии с постоянно меняющимися обстоятельствами. При аутизме ненормальным является именно сверхсосредоточение ребенка лишь на одной из базового набора адаптивных задач, и ее разрешение столь радикальное, что это перекрывает возможность дальнейшего развития активных отношений с миром.

Вследствие представленной неоднородности состава детей с РАС требуется дифференциация содержания дошкольного образования. Этим будет обеспечены образовательные потребности и возможности детей с РАС дошкольного возраста и плавный переход их к школьному обучению.

**1.5. Планируемые результаты, представленные в виде целевых ориентиров для обучающихся с РАС (ФАОП ДО п.10.4.6.1).**

В соответствии 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 ОВЗ к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач АОП ДО для обучающихся с РАС направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ.

**1.5.1. 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 трёх 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.

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 (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);

8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;

9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;

2) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;

11) завершает задание и убирает материал;

12) выполняет по подражанию до десяти движений;

13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;

14) нанизывает кольца на стержень;

15) составляет деревянный пазл из трёх частей;

16) вставляет колышки в отверстия;

17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);

18) разъединяет детали конструктора;

19) строит башню из трёх кубиков;

20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);

21) стучит игрушечным молотком по колышкам;

22) соединяет крупные части конструктора;

23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;

24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;

25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;

26) следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;

27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;

28) находит по просьбе 8-2 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;

### 1.5.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистическихрасстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития) **(ФАОП ДО п.10.4.6.4)**

1) понимает обращенную речь на доступном уровне;

2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;

3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);

4) выражает желания социально приемлемым способом;

5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;

6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;

7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;

8) различает своих и чужих;

9) поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);

10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;

11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;

12) может сличать цвета, основные геометрические формы;

13) знает некоторые буквы;

14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);

15) различает "большой - маленький", "один - много";

16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);

18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);

19) пользуется туалетом (с помощью);

20) владеет навыками приёма пищи.

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

1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;

2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);

3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);

4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;

6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;

7) различает людей по полу, возрасту;

8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;

9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;

10) знает основные цвета и геометрические формы;

11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;

12) может писать по обводке;

13) различает "выше - ниже", "шире - уже";

14) есть прямой счёт до 10;

15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;

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

18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);

2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);

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

**1.6 Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.**

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемого Организацией по АОП ДО для обучающихся с РАС, 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. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС ДО, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценивание качества, то есть оценивание соответствия образовательнойдеятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям ФГОС ДО и ФАОП, направлено впервую очередь на оценивание созданных Организацией условий в процессе образовательной деятельности (ФАОП ДО п.10.5.1).

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной Деятельности Организации на основедостижения детьми планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе (ФАОПДО10.5.2):

–неподлежатнепосредственнойоценке;

–не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так ипромежуточного уровня развития обучающихся с ОВЗ;

–неявляются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся с РАС;

– не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся;

– неявляютсянепосредственнымоснованиемприоценкекачестваобразования.

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

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

АОП ДО для обучающихся с РАС строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста,с ОВЗ 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 ОВЗ;
4. различные шкалы индивидуального развития ребенка с ОВЗ.

Педагогическая диагностика достижений планируемых результатов направлена на изучение деятельностных умений ребѐнка, его интересов, предпочтений, склонностей, личностных особенностей, способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Она позволяет выявлять особенности и динамику развития ребѐнка, составлять на основе полученных данных индивидуальные образовательные маршруты освоения образовательной программы, своевременно вносить изменения в планирование, содержание и организацию образовательной деятельности.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организацииявляетсяоценкакачествапсихолого-педагогическихусловий реализации, АОП ДО для обучающихся с РАС и именно психолого-педагогические условия являются основнымпредметомоценкив предлагаемой системеоценки качествaобразованиянауровне ДОУ, 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 ОВЗ, его семьяи педагогический коллектив Организации.

*Периодичностьпроведенияпедагогическойдиагностики*

Обследование развития детей проводится педагогами поэтапно 2 раза в год в течение двух недель.

**I этап – сентябрь (1-2 неделя).** Педагоги собирают первоначальные данные об индивидуально-типологических особенностях ребенка, социальной ситуации его развития, выявляют структурудефекта, разрабатывают индивидуальные программы, маршруты, планы коррекционной работы на первое полугодие, осуществляют вариативный набор разных посрокам обучения программ для детейсучетомихличностныхособенностейи резервныхвозможностей.

**II этап – май (3-4 неделя).** Педагоги определяют характер и анализ динамики усвоения программного материала и разрабатывают дальнейший образовательный маршрут ребенка. Вносят коррективы в индивидуальные коррекционные программы. Подводятся итоги усвоения коррекционных программ за год. Разрабатывается дальнейший образовательный маршрут.

При проведении диагностики на начальном этапе учитывается адаптационный период пребывания ребѐнка в группе. Сравнение результатов стартовой и финальной диагностики позволяет выявить индивидуальнуюдинамику развития ребѐнка

Педагогическая диагностика индивидуального развития детей проводитсяпедагогом в произвольной форме на основе малоформализованных

диагностических методов: наблюдения, свободных бесед с детьми, анализа продуктов детской деятельности, специальных диагностических ситуаций. При необходимости педагог может использовать специальные методики диагностики физического, коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития.

Основным методом педагогической диагностики **является наблюдение**. Ориентирами для наблюдения являются возрастные характеристики развития ребѐнка. Они выступают как обобщенные показатели возможных достижений детей на разных этапах дошкольного детства в соответствующих образовательных областях. Педагог наблюдает за поведением ребѐнка вдеятельности (игровой, общении, познавательно-исследовательской, изобразительной, конструировании, двигательной), разных ситуациях (в режимных процессах, в группе и на прогулке, совместной и самостоятельной деятельности детей и других ситуациях). В процессе наблюдения педагог отмечает особенностипроявления ребѐнкомличностныхкачеств,
деятельностных умений, интересов, предпочтений, фиксирует реакции на успехи и неудачи, поведение в конфликтных ситуациях и тому подобное.

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

Программа строится на основе общих закономерностейразвития личности детей дошкольного возраста с расстройствамиаутистического спектра с учетом сенситивных периодов в развитии и учитывает индивидуальный темп развития данной группы детей.

Исходя из Стандарта (п.3.2.3) при реализации Программы в дошкольной организации проводится оценка индивидуального развития ребенка. Такая оценка осуществляется педагогическими работниками в рамках педагогическойдиагностики.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений. Такая оценка производится педагогическими работниками в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развитиядетей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности Результаты психолого-педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться *исключительно для решения следующихобразовательных задач*:

1. индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
2. оптимизацииработысгруппойдетей.

При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей, причин возникновения трудностей в освоении образовательной программы), которую проводят педагоги-психологи. Участие ребѐнка в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей). Результаты психологической диагностики могутиспользоваться для решения задач психологического сопровождениия оказания адресной психологической помощи. Психологическая диагностика реализуется педагогом-психологом и предполагает изучение эмоционально- личностнойсферыи поведения ребенка, особенности его общения со сверстниками и взрослыми. Участие ребенка в психологической диагностике
допускаетсятолькоссогласияегородителей(законныхпредставителей).

Логопедическая диагностика реализуется учителем-логопедом и предполагает изучение всех компонентов речевой системы.

Педагогическая диагностика реализуется совместно с учителем- логопедом, воспитателем, инструктором по физической культуре, музыкальным руководителем. Оно нацелено на получение информации о качественном своеобразии познавательной сферы, сферы интересов ребенка, особенностях игровой, двигательной, художественно-

эстетической деятельности, степени сформированности навыков самообслуживания.

**Воспитатели** в диагностической работе используют метод наблюдения, беседы и анализируют продукты детской деятельности.

**Учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель**, инструктор по физической культуре используют различные методы психолого-педагогической диагностики в рамках своей профессиональной компетентности. Основными методами диагностики обучающихся с расстройствами аутистического спектра служат беседы сребенком, родителями, наблюдения, специфические пробы.

В качестве источников диагностического инструментария специалистов сопровождения используются научно-практические разработки А.Л.Венгера, С.Д.Забрамной, Е.А.Стребелевой, Е.А.Екжановой, А.Р.Лурии, Хаустова, М.М.Семаго, Т.Б.Филичева, О.С.Ушакова, О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг и др.

Программа предусматривает право выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей педагогам учреждения в рамках своей профессиональной компетентности.

Система оценки качества реализации Адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольной организации обеспечивает участие всех участников образовательных отношений в соответствии с принципами и требованиями ФГОС дошкольного образования.

Основные критерии мониторинга сфокусированы наоценке качества образовательной среды для развития дошкольников и представляют собой следующие характеристики:

– характеристика развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной организации (обеспечение условий для самостоятельной активности детей, внутреннее оформление помещений сада, групп, площадок для прогулок, пространства для игр и различных видов детской активности, места для релаксации/ уединения ребенка, четкое зонирование помещений, использование в работе индивидуальных кабинок и др.);

– характеристика психолого-педагогических условий для развития личности детей по 5 образовательным областям (наличие различных подходов (программы, методы, средства, формы) в организации значимых для дошкольников видов деятельности: общение, игра, коммуникативная деятельность, социально-бытовая деятельность, художественная и др.);

– характеристика психолого-педагогических условий для обеспечения качественного присмотра и ухода (ритуал «Я пришел», прием пищи, сон/отдых, пользование туалетом, гигиена, безопасность);

– характеристика психолого-педагогических условий для формирования адекватного и конструктивного взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений (взаимодействие педагогических работников и персонала с детьми, взаимодействие детей друг с другом, дисциплина и др.);

– характеристика организации образовательного процесса (режим дня, его соответствие возрасту, требованиям СанПиН, групповые занятия, свободнаяигра/деятельность);

– характеристика условий для удовлетворения качеством, доступностью дошкольного образования в детском саду семей воспитанников;

– характеристикаусловийдляудовлетворенияличныхипрофессиональныхпотребностей педагогических работников и персонала дошкольной образовательной организации.

Результаты наблюдения фиксируются в Индивидуальной карте развития ребенка, которая ведется в свободной форме.

Фиксация данных наблюдения позволит педагогу выявить и проанализировать динамику в развитии ребѐнка на определенном возрастном этапе, а также скорректировать образовательную деятельность с учѐтом индивидуальных особенностей развития ребѐнка и его потребностей.

Результаты наблюдения могут быть дополнены беседами с детьми в

свободнойформе, что позволяет выявить причины поступков, наличие интересак определенному виду деятельности, уточнить знания о предметах и явлениях окружающей действительности и другое.

Педагогическая диагностика завершается анализом полученных данных, на основе которых выстраивается взаимодействие педагога с детьми, организуется РППС, мотивирующая активную творческую деятельность обучающихся, составляются индивидуальные образовательные маршруты освоения образовательной Программы, осознанно и целенаправленно проектируется образовательный процесс.

Анализ результатов усвоения Программы может служить основой дляуправленческих решений, для адаптации Программы на уровне образовательной организации. Обобщенные результаты и верифицированные результаты могут стать основанием для внесения поправок в Программу.

## 1.7. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

**Вариативная часть Программы**

Вариативная часть Программы предполагает углубленную работу в речевом, социально–коммуникативном развитии, развитии эмоциональной сферы воспитанников и предусматривает включение их в процесс ознакомления с природно-географическим и культурно-историческим своеобразием Нижегородского края.

Выбор данных направлений для части, формируемой участниками образовательного процесса, соответствует потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива и социальному запросу родителей (законных представителей).

Работа по реализации вариативной части Программы строится на основе парциальной программы :

«Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О.Л.Князева, М.Д. Маханева. Учебно-методическое пособие. – 2 изд.,

**Цель программы:** формирование у детей дошкольного возраста базиса культуры на основе ознакомления с бытом и жизнью родного народа, его характером, присущими ему нравственными ценностями, традициями, особенностями культуры.

**Задачи:**

1. Приобщение к истории возникновения родного города; знакомство со знаменитыми земляками и людьми, прославившими Нижегородскую область.
2. Формирование представлений о достопримечательностях родного города (района), его государственных символах.
3. Воспитание любви к родному дому, семье, уважения к родителям и их труду.
4. Формирование представлений о животном и растительном мире родногокрая;
5. Ознакомление с картой своего города, района.

**Принципы:**

- принцип интеграции образования;
- принцип индивидуализации образования;
- принцип практической применимости;
- принцип развивающего образования;
- принцип научной обоснованности;
- принцип интереса;
- принцип партнерства.

**Подходы:**

- комфортность образовательной среды;
- организация тематического пространства;
- целостный подход в решении педагогических задач.

***Планируемые результаты в рамках реализации Программы***

| Ранний возраст | Дошкольный возраст |
|---|---|
| Проявляет интерес к устному народному творчеству (песенки, сказки, потешки, скороговорки), с помощью взрослых рассказывает, договаривает их. Проявляет желание участвовать в театрализованных и подвижных играх, с интересом следит за действиями героев кукольного театра. | Знает основные литературные понятия по фольклору; краткое содержание прочитанных литературных произведений; быт и традиции русского народа; песни, частушки, потешки, загадки, пословицы, поговорки, заклички. Умеет рассказывать русские народные сказки, потешки и обыгрывать их; Использует в игре предметы быта русского народа; Создаёт творческие работы по фольклорным произведениям. |

*Перечень оценочных материалов (педагогическая диагностика индивидуального развития детей), с указанием методов и источников диагностики Программы Князевой*

Итогом детской деятельности могут служить выставки детского творчества в детском саду и в городе; участие детей в фольклорных развлечениях и досугах, посвященных народным праздникам.

Диагностику уровня индивидуального развития по данному направлению проводят с использованием метода наблюдения и беседы с обучающимися.

Диагностика осуществляется по следующим параметрам:

– имеет соответствующий словарь;
– интересуется прошлым, традициями и т.п. (любознательность, активность);
– имеет представления о своей Родине, крае;
– имеет представление о народных промыслах, традициях; знает элементы одежды прошлого;
– умеет слушать, отвечать на вопросы.

Диагностика уровня индивидуального развития по Программе Князевой проводится 2 раза в год: в начале учебного года (сентябрь) и в конце учебного года (май) на основе диагностических методик, представленных в научно-методическом пособии «Мониторинг в детском саду» Т.И.Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе (глава 11, раздел «Диагностика отношения дошкольников к традиционной русской культуре», стр.478).

## 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙРАЗДЕЛ.

Содержание ФАООП дошкольного образования включает две составляющих (два направления) коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования. Это:

1. коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов,поведения и видов деятельности) и
2. 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 первазивный характер расстройств при РАС, коррекционнаяработа рассматривается как условие и предпосылка второй составляющей Программы, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем первой, коррекционной составляющей с постепенным переходом ко второй составляющей.

В связи с этим на этапе помощи в раннем возрасте 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. На этом этапе Программа по организационно-управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

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.

Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «этап А; уровни 3, 2, 1» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

Первый и последний этапы (помощь в раннем возрасте и пропедевтический) 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 началуосвоения той или иной программы. По тому

же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте, а также Начальный этап дошкольного образования детей с РАС рассматриваются подробно в разделе
2.5.6. «Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра».

**2.1. Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях (ФАОП ДО п.12.3).**

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

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

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

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

– усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

–развитие общения ивзаимодействия 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 сообществуобучающихсяи педагогическихработников ворганизации;

–формированиепозитивныхустановоккразличнымвидамтрудаитворчества;
формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

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

В целом все содержание работы в разделе «Социальное коммуникативное развитие» ребенка с расстройствами аутистического спектра нацелено на подготовку его к адекватной ориентировке в окружающей среде, способствуя при этом становлению навыков социально- положительного поведения в различныхжизненныхситуацияхираскрываетсяв следующих подразделах:

- социальноеразвитиеикоммуникация;
- обучениеигре;
- воспитание самостоятельности в быту (с3-5лет);
- хозяйственно-бытовой труд (с5-7 лет).

Развитие у детей с расстройствами аутистического спектра социальных и коммуникативных навыков осуществляется комплексно при участии всех специалистов. Воспитатели организуют образовательную деятельность на подгрупповых, групповых и индивидуальных занятиях в рамках реализации образовательной области «Социально-

коммуникативное развитие».

Педагоги (педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель) организуют совместную деятельность с детьми в форме дидактических игр, в процессе музыкальной и трудовой деятельности, в совместных играх, на прогулках, во все режимные моменты и в свободной деятельности детей.

Активными участниками образовательного процесса в области «Социально-коммуникативное развитие» становятся родители детей, а также другие специалисты, работающие с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Материал Программы распределен по годам обучения, в которых учитываются возрастные особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра, актуальный уровень развития, зона ближайшего развития (ЗБР) и основные виды деятельности данного возрастного периода.

| Года обучения/ Возраст | Организованнаяобразовательная деятельность/ Методическое обеспечение | Образовательная деятельность в ходе режимных моментов и самостоятельная деятельность детей/ Методическое обеспечение |
|---|---|---|
| **1 год обучения 3-4 года** | Образовательная программа дошкольного образования. Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка» | |
| | <u>Сфера социальных отношений</u><br>Губанова Н.Ф. «Игровая деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 2-7 лет», 2016<br>Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Младшая группа. М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Абрамова Л.В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Младшая группа. – М.: МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2017г.<br>Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Младшая группа. М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br><u>Область формирования основ гражданственности и патриотизма</u><br>Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br><u>Сфера трудового воспитания</u><br>Куцакова Л.В. «Трудовое воспитание в детском саду»<br>Куцакова Л.В. «Конструирование и ручной труд в детском саду» «ТЦ-Сфера»2023 г (стр.37-46)<br><u>Область формирования основ безопасного поведения</u><br>Саулина Т.Ф. Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения. М.:. МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2016<br>Абрамова Л.В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Младшая группа. – М.: | *Дидактические игры*<br>-Е.А.Стребелева«Коррекционно Развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»– М.:ВЛАДОС, 2021г.–С.20-45<br>-«Игры и занятия сдетьми раннего возраста с психофизическими нарушениями»<br>Е.А.Стребелева Г.А.Мишина М.:ИНФРА-М,202г.– С.7-25<br>С.В.Исханова «Система диагностико- коррекционной работы с аутичными дошкольниками».СПб.: ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021г.–с.60-61 |

| | | |
|---|---|---|
| | МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2017г.<br>К.Ю. Белая «Формирование основ безопасности у дошкольников.<br>Для занятий с детьми 2-7 лет». - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014 г. | |
| **2 год обучения 4-5 лет** | <u>Сфера социальных отношений</u><br>Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Губанова Н.Ф. «Игровая деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 2-7 лет», 2016<br>Петрова В.И., Стульник Т.Д. «Этические беседы с дошкольниками. Для занятий с детьми 4-7 лет», 2015<br>Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. – М: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Абрамова Л.В. Социально-коммуникативное развитиедошкольников. Средняя группа. – М.: МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2017 г<br>Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Средняя группа. М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Петрова В.И. Этические беседы с дошкольниками. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br><u>Область формирования основ гражданственности и патриотизма</u><br>Буре Р.С. «Социально-нравственное воспитание дошкольников». – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016(Стр. 3-73)<br><u>Сфера трудового воспитания:</u><br>Петрова В.И., Стульник Т.Д. «Этические беседы с дошкольниками. Для занятий с детьми 4-7 лет»<br>Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Куцакова Л.В. «Конструирование и ручной труд в детском саду» «ТЦ- Сфера» 2023<br><u>Область формирования основ безопасного поведения</u><br>Саулина Т.Ф. Знакомим дошкольников с правилами дорожногодвижения. М.:. МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2016<br>К.Ю. Белая «Формирование основ безопасности у дошкольников.<br>Для занятий с детьми 2-7 лет». - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014 г. | *Дидактическиеигры*<br>-Е.А.Стребелева«Коррекционно Развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»– М.:ВЛАДОС, 2021г.–С.20-45<br>С.В.Исханова «Система диагностико- коррекционной работы с аутичными дошкольниками».СПб.: ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021г.–с.60-61 |
| **3 год обучения 5 -6 лет** | **<u>Сфера социальных отношений:</u>**<br>Петрова В.И., Стульник Т.Д.<br>«Этические беседы с дошкольниками.<br>Для занятий с детьми 4-7 лет», 2015<br>Губанова Н.Ф. «Игровая деятельность в | *Дидактические игры*<br>-Е.А.Стребелева«Коррекционно Развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»– М.:ВЛАДОС, 2021г.–С.20-45<br>С.В.Исханова «Система |

| | | |
|---|---|---|
| | детском саду. Для занятий сдетьми 2-7 лет», 2016<br>Петрова В.И., Стульник Т.Д. «Этические беседы с дошкольниками.Для занятий с детьми 4-7 лет», 2015<br>Губанова Н.Ф. «Игровая деятельность в детском саду. Для занятий сдетьми 2-7 лет», 2016<br><u>Область формирования основ гражданственности и патриотизма</u><br>Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Зацепина М.Б. «Дни воинской славы: патриотическое воспитание дошкольников: Для работы с детьми 5-7 лет.- М. МОЗАЙКА- СИНТЕЗ,2010<br><u>Сфера трудового воспитания</u><br>Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. – М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Куцакова Л.В. «Конструирование и ручной труд в детском саду» «ТЦ-Сфера» 2023<br><u>Область формирования основ безопасного поведения</u><br>Саулина Т.Ф. Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения. М.:. МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2016<br>К.Ю. Белая «Формирование основ безопасности у дошкольников.<br>Для занятий с детьми 2-7 лет». - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014 г | диагностико- коррекционной работы с аутичными дошкольниками».СПб.: ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021г.–с.60-61 |
| **4 год обучения 6-7 лет** | <u>Сфера социальных отношений:</u><br>Петрова В.И., Стульник Т.Д. «Этические беседы с дошкольниками.<br>Для занятий с детьми 4-7 лет», 2015<br>Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Губанова Н.Ф. «Игровая деятельность в детском саду. Для занятий детьми 2-7 лет», 2016<br><u>Область формирования основ гражданственности и патриотизма</u><br>Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Зацепина М.Б. «Дни воинской славы: патриотическое воспитание дошкольников: Для работы с детьми 5-7 лет.- М. МОЗАЙКА- СИНТЕЗ,2010 (с.43-65)<br><u>Сфера трудового воспитания:</u><br>Куцакова Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. –М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Куцакова Л.В. «Конструирование и | |

| | | |
|---|---|---|
| | ручной труд в детском саду» «ТЦ-Сфера» 2023<br><u>Область формирования основ безопасного поведения</u><br>Саулина Т.Ф. Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения. М.:. МОЗАЙКА – СИНТЕЗ, 2016<br>Белая К.Ю. «Формирование основ безопасности у дошкольников (3-7лет) | |

**2.1.2. Речевое развитие (ФАОП ДО п.35.2.1-п. 35.2.5)**

Основная цель обеспечивать своевременное и эффективное развитие речи как средства общения, познания, самовыражения ребенка, становления разных видов детской деятельности, на основе овладения языкомсво его народа.

* *Задачи и направления работы: «Образовательная программа дошкольного образования. Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка"*

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

1 **Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры**:

- - из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;

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

- совершенствование конвенциональных форм общения;
- - расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
- - расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- - развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

**3 Развитие речевого творчества:**

- - единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения.

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

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

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

Речевое развитие у детей с расстройствами аутистического спектра осуществляется комплексно при участии всех специалистов. Учитель-логопед организует образовательную деятельность на подгрупповых занятиях и в индивидуально-коррекционной работе с детьми данной категории в рамках реализации образовательной области «Речевое развитие».

Логопедическая работа осуществляется учителем-логопедом и предполагает

коррекцию речевого развития ребенка с расстройствами аутистического спектра на индивидуальных коррекционных занятиях.

Педагоги (воспитатели, педагог-психолог, учителя-дефектологи, инструктор по ФК, музыкальный руководитель) организуют совместную речевую деятельность с детьми в форме дидактических игр, в процессе музыкальной, изобразительной и трудовой деятельности, в совместных играх, на прогулках, во все режимные моменты и в свободной деятельности детей, используя альтернативные способы коммуникации.

| Год обучения/ Возраст | Организованнаяобразовательная деятельность/ Методическоеобеспечение | Образовательная деятельностьв ходе режимных моментов и самостоятельная деятельность детей//Методическоеобеспечение |
|---|---|---|
| Образовательная программа дошкольного образования. Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка" | | |
| **1 год обучения 3-4 года** | **Развитие речи**<br>Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Младшая группа. – М., МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.<br>Н.В. Нищева «Звуковая культура речи» с 3до 7 лет ООО Издательство Детство Пресс<br>**Подготовка детей к обучению грамоте**<br>Е.В. Колесникова Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет.- .-М.: Ювента, 2016.<br>**Интерес к художественнойлитературе**<br>Хрестоматия для чтения в детском саду и дома: 3-4 года | *Дидактические игры*<br>-Е.А.Стребелева «Коррекционно Развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»– М.:ВЛАДОС, 2021г.–С.20-45<br>Е.А.Стребелева, А.А.Катаева «Дидактические игры и упражнения» Москва «БУК – МАСТЕР» 1993 г. |
| **2 год обучения 4-5 лет** | Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Средняя группа.<br>–М., МОЗАИКА-СИНТЕЗ,2016.<br>Н.В. Нищева «Звуковая культура речи» с 3до 7 лет ООО Издательство Детство Пресс<br>**Интерес к художественнойлитературе**<br>Хрестоматия для чтения в детском саду и дома: 4-5 лет.<br>–М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2017<br>**Подготовка детей к обучению грамоте**<br>Е.В. Колесникова Развитиефонетического слуха у детей4-5 лет.-М.: Ювента, 2016 | *Дидактические игры*<br>-Е.А.Стребелева «Коррекционно Развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»– М.:ВЛАДОС, 2021г.–С.20-45<br>Е.А.Стребелева, А.А.Катаева «Дидактические игры и упражнения» Москва «БУК – МАСТЕР» 1993 г. |
| **3 год обучения 5-6 лет** | **Развитие речи**<br>Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Старшая группа. – М., МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.<br>**Интерес к художественнойлитературе**<br>Хрестоматия для чтения в детском саду и дома: 5-6 лет.<br>–М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2017<br>**Подготовка детей к обучению грамоте**<br>Е.В. Колесникова Развитие звуко - буквенного анализа у детей 5-6 лет. -М.: Ювента, 2016 | *Дидактические игры*<br>-Е.А.Стребелева «Коррекционно Развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»– М.:ВЛАДОС, 2021г.–С.20-45<br>Е.А.Стребелева, А.А.Катаева «Дидактические игры и упражнения» Москва «БУК – МАСТЕР» 1993 г. |
| **4 год** | **Развитие речи** | *Дидактические игры* |

| | | |
|---|---|---|
| **обучения 6-7 лет** | Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Подготовительная к школе группа. – М., МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2016.<br>**Интерес к художественнойлитературе**<br>Хрестоматия для чтения в детском саду и дома: 6 - 7 лет.<br>–М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2017<br>**Подготовка детей к обучению грамоте**<br>Ельцова О.М. Подготовка старших дошкольников к обучению грамоте. Издательство ТЦ Сфера 2019<br>**Е.В. Колесникова «Я начинаю читать» 6-7 лет М.: Ювента, 2016** | -Е.А.Стребелева «Коррекционно Развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»– М.:ВЛАДОС, 2021г.–С.20-45<br>Е.А.Стребелева, А.А.Катаева «Дидактические игры и упражнения» Москва «БУК – МАСТЕР» 1993 г. |

### 2.1.3. Познавательное развитие (ФАОП ДО п.35.3)

*Основная цель* — формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности, усвоение обогащение знаний о природе и обществе; развитие познавательныхинтересов.

**Задачи и направления работы:* «Образовательная программа дошкольного образования. Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка"

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Стандарт (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

– развитие интересов детей, 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 и др.);

– 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.

На основании чего можно выделить следующие задачи познавательного развития, разрешимые не во всех случаях и в разной степени:

**1Формирование 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 и др.:

**2. Развитие невербальнымх 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 и т.п.);

– различные варианты ранжирования (сериации);

– начальныеэтапызнакомствасэлементарнымиматематическимипредставлениями (количество, число, часть и целое и др.);

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

– сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;

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

– формирования представлений о причинно-следственных связях;

**3.Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:**

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

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

– коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и/или искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом;

**4 Развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:**

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

–на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции,

–способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;

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

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

**5 Становление сознания:**

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

– при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит.

**6. 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 т.д.) и степени формальности этих представлений; конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС).

| Года обучения/ Возраст | Организованная образовательная деятельность/ Методическоеобеспечение | Образовательная деятельность в ходе режимных моментов и самостоятельная деятельность детей/ Методическоеобеспечение |
|---|---|---|
| Образовательная программа дошкольного образования. Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка" | | |
| **1 год обучения 3-4 года** | **Математические представления**<br>Помораева И.А. Формирование элементарных математических представлений. Младшая группа– М., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>**Развитие познавательно-исследовательской деятельности**<br>Игры-занятия на прогулке с малышами: Для занятий с детьми 2-4 лет. - М.: Мозаика- Синтез, 2016<br>**Познавательно - исследовательская деятельность**<br>Карточное планирование в ДОО. Познавательно – исследовательская деятельность детей 3-4 лет. Опыты и эксперименты с веществами и материалами. Осень. Зима. Весна. ООО Издательство «Учитель»<br>**Ознакомление с предметным окружением**<br>Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Младшая группа. – МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.<br>**Ознакомление с миром природы**<br>Соломенникова О.А. «Ознакомление с природой в детском саду. Младшая группа (3-4 года), 2018 год. | *Дидактические игры*<br>-Е.А.Стребелева «Коррекционно Развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»–М.:ВЛАДОС, 2021г.–С.20-45<br>Е.А.Стребелева, А.А.Катаева «Дидактические игры и упражнения» Москва «БУК –МАСТЕР» 1993 г.<br>Л.А.Метиева, Э.Я.Удалова «Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений» –М.:Книголюб,2008г.– |
| **2 год обучения 4-5 лет** | **Математические представления**<br>Помораева И.А. Формирование элементарных математических представлений. Средняя группа – М., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>**Развитие познавательно-исследовательской деятельности**<br>**Ознакомление с предметным окружением**<br>Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Средняя группа. – МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.<br>**Ознакомление с миром природы**<br>Соломенникова О.А. «Ознакомление с природой в детском саду. Средняя группа (5-6 лет), 2018 год. | *Дидактические игры*<br>-Е.А.Стребелева«Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»– М.:ВЛАДОС,2021 г. – С.66-172<br>-Л.А.Метиева, Э.Я.Удалова «Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений» – М.: Книголюб, 2008 г. – С.14-113 |

| | | |
|---|---|---|
| | Павлюк Л.Ю.«Сборник дидактических игр по ознакомлению с окружающим миром» (4-7лет).–М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2016.с.10- 66 | |
| **3 год обучения 5-6 лет** | **Математические представления**<br>Помораева И.А. Формирование элементарных математических представлений. Старшая группа – М., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>**Развитие познавательно-исследовательской деятельности**<br>**Ознакомление с предметным окружением**<br>Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Старшая группа. –МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.<br>Павлюк Л.Ю.«Сборник дидактических игр по ознакомлению с окружающим миром» (4-7лет).–М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2016.с.10- 66<br>**Ознакомление с миром природы**<br>Соломенникова О.А. «Ознакомление с природой в детском саду. Старшая группа (5-6 лет), 2018 год. | |
| **4 год Обучения 6-7 лет** | **Математические представления**<br>Помораева И.А. Формирование элементарных математических представлений. Подготовительная кшколе группа. –М., МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Развитие познавательно-исследовательской деятельности<br>Ознакомление с предметным окружением<br>Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Подготовительная к школе группа. – МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2016<br>Ознакомление с миром природы<br>Соломенникова О.А. «Ознакомление с природой в детском саду. Подготовительная к школе группа, 2018 год.<br>Павлюк Л.Ю.«Сборник дидактических игр по ознакомлению с окружающим миром» (4-7лет).–М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2016.с.10- 66<br>СаулинаТ.Ф. «Знакомим дошкольников с правилами дорожного движения для занятий с детьми 3-7лет.–М,МОЗАИКА–СИНТЕЗ,2016. | |
| | | |

**2.1.4. Художественно-эстетическое развитие.**

**Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают (ФАОП ДО п.35.4):**

– 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;

– восприятиемузыки, художественной литературы, фольклора;

– стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

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

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

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

Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжѐлых случаях, не понимаетсявообще. Так жетрудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорокиз-за проблемсвосприятиемсюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

Основная цель — формирование у детей эстетического отношенияк миру, накопление эстетических представлений и образов, развитие эстетического вкуса, художественных способностей, освоение различных видовхудожественной деятельности. В этом направлении решаются как общеобразовательные, так и коррекционные задачи, реализация которыхстимулирует развитие у детей с ОВЗ сенсорных способностей, чувства ритма, цвета, композиции; умения выражать в художественных образах свои творческие способности.

Задачи и направления работы:

Образовательная программа дошкольного образования. Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка"

Что касается самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.), то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др. В то же время, иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности - вплоть до одарённости и таланта – в различных видах искусства. Оба явления – аутистические проявления и одарённость требуют внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения.

| Года обучения/ Возраст | Организованная образовательная деятельность/ Методическоеобеспечение | Образовательная деятельность в ходе режимных моментов и самостоятельная деятельность детей/ Методическоеобеспечение |
|---|---|---|
| Образовательная программа дошкольного образования. Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка" | | |
| 1 год обучения 3-4 лет | **Изобразительная деятельность** Комарова Т.С. «Изобразительная деятельность в детском саду» Младшая группа (3-4 года), - М.: Мозаика- Синтез, 2016<br>**Конструктивнаядеятельность** Куцакова Л.В. «Конструирование и ручной труд в детском саду»М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ,2023 М.Б. Зацепина. «Музыкальное воспитание в детском саду. Младшая группа. – М: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>**Музыкальная деятельность** **Каплунова И., Новоскольцева И.** «Ладушки». Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. ООО «Невская нота», 2015 Народное искусство-детям/ Под ред. Т.С. Комаровой.-М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016 | |
| 2 год обучения 4-5 лет | **Изобразительная деятельность** Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Младшая группа. – М., МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2016<br>**Конструктивная деятельность** Куцакова Л.В. «Конструирование и ручной труд в детском саду»-М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ,2023<br>**Музыкальная деятельность** М.Б. Зацепина. «Музыкальное воспитание в детском саду. Средняя группа. – М: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>**Капнунова И., Новоскольцева И.** «Ладушки». Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. ООО «Невская нота», 2015 Народное искусство-детям/ Под ред. Т.С. Комаровой.-М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016 | |

| | | |
|---|---|---|
| 3 год обучения 5-6 лет | **Изобразительная деятельность**<br>Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Младшая группа. – М., МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2016<br>**Приобщение к искусству**<br>Л.В. Куцакова «Творим и мастерим - ручной труд в детском саду и дома», М.:-МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2010<br>**Конструктивнаядеятельность**<br>Куцакова Л.В. «Конструирование и ручнойтруд в детском саду»-М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ,2023<br>**Музыкальная деятельность**<br>М.Б. Зацепина. «Музыкальное воспитание в детском саду. Старшая группа. – М: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016<br>**Каплунова И., Новоскольцева И.** «Ладушки». Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. ООО «Невская нота», 2015<br>Народное искусство -детям/ Под ред. Т.С. Комаровой.-М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ | |
| 4год обучения6-7 (8)лет | **Изобразительная деятельность**<br>Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. подготовительная к школе группа – М., МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2016<br>**Конструктивная деятельность**<br>Куцакова Л.В. «Конструирование и ручной труд в детском саду»-М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2023<br>**Музыкальная деятельность**<br>М.Б. Зацепина. «Музыкальное воспитание в детском саду. подготовительная к школе группа. – М., МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2016. И.Каплунова, И Новоскольцева «Праздник каждый день», Конспекты музыкальных занятий с аудиоприложением.<br>Подготовительная к школе группа.<br>Народное искусство -детям/ Под ред. Т.С. Комаровой.-М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016 | |

### 2.1.5. Физическое развитие.

В образовательной области **"физическое развитие"** (ФАОП ДО п.35.5) реализуются следующие целевые установки:

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

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

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

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

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребѐнка 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 четвѐртая задачи доступны далеко не всем детям с аутизмоми 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 ребѐнку 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 основнымитрудностями (прежде всего, социально- коммуникативными и речевыми), связанными с аутизмом.

Образовательную деятельность в рамках реализации образовательной области «Физическое развитие» осуществляют воспитатели по направлению – физическое воспитание на фронтальных занятиях в физкультурном зале, на улицев группах для детей с расстройствами аутистического спектра полного дня пребывания (10,5 часов), физическое воспитание на фронтальных занятиях в физкультурном зале в группах кратковременного пребывания (3 часа) для детейс расстройствами аутистического спектра. Количество и место проведения занятий по физическому воспитанию регламентируется в группе для детей со сложной структурой дефекта Положением о режиме занятий, обучающихся ДОУ.

Воспитатели и педагоги сопровождения (педагог-психолог, учитель- логопед, музыкальный руководитель) используют подвижные и спортивные игры в помещении на воздухе, развивают у детей интерес к различным видам спорта, предоставляют детям заниматься разными видами двигательной активности с учетом возможностей детей с расстройствами аутистического спектра и рекомендации врача.

Активными участниками образовательного процесса в области «Физическое развитие» становятся специалисты, работающие с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Специфическим для Программы является подход к структурированию содержания

психолого-педагогической работы. Материал Программы распределен по годам, в которых учитываются особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра, актуальный уровень развития, зона ближайшего развития (ЗБР) и основные виды деятельности данного возрастного периода.

| Года обучения/ Возраст | Организованнаяобразовательная деятельность/ Методическоеобеспечение | Образовательная деятельность в ходе режимных моментов и самостоятельная деятельность детей/ Методическоеобеспечение |
|---|---|---|
| Образовательная программа дошкольного образования. Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №8 «Ласточка" | | |
| 1 год обучения 3-4 лет | Пензулаева Л.И. «Физическая культура в детском саду». Младшая группа. - М. Мозаика-Синтез, 2016<br>Пензулаева Л.И. «Оздоровительная гимнастика». Комплексы упражнений. Для занятий с детьми 3-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2016.<br>Степаненкова Э.Я. «Сборник подвижных игр». Для занятий с детьми 2-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2016<br>Белая К.Ю. «Формирование основ безопасности у дошкольников. . Для занятий с детьми 2 -7 лет». М.: Мозаика-синтез,2016. | Степаненкова Э.Я. «Сборник подвижных игр». Для занятий с детьми 2-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 144 с<br>Борисова М.М. «Малоподвижные игры и игровые упражнения». Для занятий с детьми 3-7 лет. - М. Мозаика-Синтез, 2016. |
| 2 год обучения 4-5 лет | Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду: Средняя группа. - М.: Мозаика- Синтез, 2016<br>Пензулаева Л.И. «Оздоровительная гимнастика». Комплексы упражнений. Для занятий с детьми 3-7 лет. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ<br>Борисова М.М. «Малоподвижные игры и игровые упражнения». Для занятий с детьми 3-7 лет. - М. Мозаика-Синтез, 2016. – 48 с.<br>Белая К.Ю. «Формирование основ безопасности у дошкольников. . Для занятий с детьми 2 -7 лет». М.: Мозаика-синтез,2016. | Степаненкова Э.Я. «Сборник подвижных игр». Для занятий с детьми 2-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2016.<br>Борисова М.М. «Малоподвижные игры и игровые упражнения». Для занятий с детьми 3-7 лет. - М. Мозаика-Синтез, 2016. |
| 3 год обучения 5-6 лет | Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду.Старшая группа. - М. Мозаика-Синтез, 2016.<br>Пензулаева Л.И. «Оздоровительная гимнастика». Комплексы упражнений. Для занятий с детьми 3-7 лет. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ<br>Степаненкова Э.Я. «Сборник подвижных игр». Для занятий с детьми 2-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 144 с | Борисова М.М. «Малоподвижные игры и игровые упражнения». Для занятий с детьми 3-7 лет. - М. Мозаика-Синтез, 2016.<br>Степаненкова Э.Я. «Сборник подвижных игр». Для занятий с детьми 2-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 144 с |

| | | |
|---|---|---|
| | Борисова М.М. «Малоподвижные игры и игровые упражнения». Для занятий с детьми 3-7 лет. - М. Мозаика-Синтез, 2016. – 48 с.<br>Белая К.Ю. «Формирование основ безопасности у дошкольников. . Для занятий с детьми 2 -7 лет». М.: Мозаика-синтез,2016.– | |
| 4год Обучения 6-7 (8)лет | Пензулаева Л.И. «Физическая культура в детском саду: Подготовительная к школе группа. - М. Мозаика - Синтез, 2016. – 112 с.<br>Пензулаева Л.И. «Оздоровительная гимнастика». Комплексы упражнений. Для занятий с детьми 3-7 лет. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016<br>Борисова М.М. «Малоподвижные игры и игровые упражнения». Для занятий с детьми 3-7 лет. - М. Мозаика-Синтез, 2016. – 48 с.<br>Белая К.Ю. «Формирование основ безопасности у дошкольников. . Для занятий с детьми 2 -7 лет». М.: Мозаика-синтез,2016. | Борисова М.М. «Малоподвижные игры и игровые упражнения». Для занятий с детьми 3-7 лет. - М. Мозаика-Синтез, 2016.<br>Степаненкова Э.Я. «Сборник подвижных игр». Для занятий с детьми 2-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 144 с |

**2.1.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС (ФАОП ДО п.35.6)**

Начало школьного обучения для ребѐнка 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 учѐтом особенностей ихразвития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причѐм для обучающихся с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

**Задачи (ФАОПДО35.6.1.) подготовки к школе можно разделить на:**

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

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

**Формирование социально-коммуникативных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования (ФАОП ДО п.35.6.2):**

1. Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребѐнок способен к полноценномудляего возраста речевомуобщению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях ив ситуации общения, устанавливаетконтакт с партнѐром; 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 партнѐром 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 ребѐнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаѐтся достичь. Однако цензовое образование представляется возможным получить только при наличиисловесно-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 ребѐнка формы коммуникации, прежде всего -устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);

– учитьпонимать фронтальные инструкции;

– устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;

– соблюдать регламент поведения в школе.

**Организационные проблемы перехода ребѐнка с аутизмом к обучению в школе (ФАОП ДО п.35.6.3):**

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

– выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут,сохраняя достаточный уровень работоспособности;

– спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учѐтом 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 ребѐнка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощипреодолеть сложно.

Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребѐнка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмыслениенового опытав 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 притяжѐлых и осложнѐнных формах РАС) его эффективность для решения проблем поведениянедостаточна.

В рамках прикладного анализа поведения отработка стереотипа учебного поведения на индивидуальных занятиях проводится с самого начала коррекционной работы, и продолжается столько времени, сколько необходимо. В пропедевтическом периоде фактически должны распространить "учебныйстереотип"навесьуклад 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 ребѐнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по меревозможности эти ограниченияпостепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуютв современных школах;

– продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребѐнка, его пресыщаемости и истощаемости;

– постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учѐтом 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 проведениюкаждого отдельного урока);

– сцельюпрофилактикипресыщениясследуетчередоватьвидыдеятельности;

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

– в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированнойситуации, в связи с чем перемены проходят организованнои по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

**Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребѐнку с аутизмом к началу обучения в школе (ФАОП ДО 35.6.4).**

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

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

**Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом** (ФАОП ДО п.35.6.5).

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

**Основы обучения обучающихся с РАС чтению (ФАОПДОп.35.6.6):**

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

Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия ипамяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия

при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

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

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

Мотивировать аутичного ребѐнка 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.

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 ребѐнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даѐтдемонстрациякоротких(неболееодноймину ты)видео сюжетов, иллюстрирующих одно простое действие списьменным и (или) звуковым сопровождением: изображение- кто- то пьѐт из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом "Пьѐт". В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения:"Мальчик пьѐт", "Мальчик пьѐт из чашки". При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причѐсываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даѐтся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминаниеграфического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однаковыйтина реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствиямеждусловом, егографическим изображением иобъектом, ив дальнейшем следует перейти к обучению чтению по слогам.

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещѐ раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению приРАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно,

эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

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

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

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

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

Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся 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. Вустной речи аутичномуребенкучащевсего сложновернутьсяк ужесказанному, в то время как прочитанный текст симультанирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов,то для компенсации этих трудностей, облегчениях преодоления.

Если ребѐнок 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 становитсяболеепонятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временные представления). В след за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

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

**Основы обучения обучающихся с РАС письму (ФАОП ДО п.35.6.7):**

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

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

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

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

– определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

– научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучению графическим навыкам;

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

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

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

Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем -на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваиваяпонятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как безусвоения 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 периодобводки 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.

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

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

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.

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.

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

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

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

- первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";
- вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "и", "й", "ц", "ш", "щ", "г", "п", "т", "н", "ч", "ъ", "ь", "ы";
- третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизувверх": "л", "м", "я"; четвѐртая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх" со смещением начальной точки ("петлеобразное движение"): "е", "ѐ";
- пятая группа. Строчныебуквысэлементаминадстрокой:"б", "в";
- шестая группа: строчные буквы с элементами подстрокой:"р","ф", "у","д","з";
- седьмая группа. Сложная комбинациядвижений:"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 являетсядвижение "сверху вниз": "И", "Й", "Ц", "Ш", "Щ".

Третьягруппа. Заглавные буквы, принаписании которыхведущим являетсядвижение "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".

Пятаягруппа. Заглавныебуквы, принаписаниикоторыхосновным являетсядвижение "сверху вниз" с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: "Е", "Ё", "З".

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

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

Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже еслиребѐнок умеет писать не все буквы, но изтех, что он умеет писать, можно сложить знакомое длянегокороткоеслово, такоесловонужно включитьвзаданиепо письму. Этооченьважно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой "побуквенного письма" (оно не столь нежелательно, как "побуквенное чтение", но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

Обучение 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.

Впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следуетс 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
выполнениеписьменныхзаданий.

**Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений (ФАОП ДО п.35.6.8):**

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 простыхзадач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречает так многотрудностейвпропедевтическомпериоде.

Обучающиеся с РАС обычно легко запоминают прямой счет (обратный счет усваивается значительно хуже), различныевычислительныетаблицы(сложения, вычитания), быстро и правильно выполняют действия втом порядке, в котором они приведены втаблице. Если предлагать примеры в произвольном порядке (особенно на вычитание), часто обучающиеся неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, онаскорее находится в руслестереотипии ребѐнка и симультанности восприятия, чемлогического мышления. В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше- меньше, состав числа,

смысл арифметических действий, условий задач).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

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

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

В начальном периоде формирования математических представлений 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 дидактическомматериале (лучше на пальцах не считать) - обозначение количества предметов до пяти без пересчѐта.

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

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

С подобными трудностями при обучении обучающихся с РАС сталкиваются, практически, во всех случаях. Причины этих сложностейразличны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажениемречевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всех моментов в связи сфиксацией на частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребѐнку 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 бытьпоставлены соответствующие знакиматематических действий. При этом мы должны называть эти знаки не "плюс" и "минус", но "прибавляем", "отнимаем". Важно объяснить ребѐнку, какой задан вопрос, и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

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

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

## 2.3. Взаимодействие педагогических работников с детьми

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

-характер взаимодействия с педагогическим работником;

-характер взаимодействия с другими детьми;

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

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

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

Процесс приобретения общих культурных умений во всей его полноте возможен только в том случае, если педагогический работник выступает в этом процессе в роли партнера, а не руководителя, поддерживая и развивая мотивацию ребенка. Партнерские отношения педагогического работника и ребенка в Организации и в семье являютсяразумной альтернативой двум диаметрально противоположным подходам: прямому обучению и образованию, основанному на идеях "свободного воспитания". Основной функциональной характеристикой партнерских отношений является равноправное относительно ребенка включение педагогического работника в процесс деятельности. Педагогический работник участвует в реализации поставленной цели наравне с детьми, как более опытный и компетентный партнер.

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

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

Ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживают индивидуальность ребенка, принимают его таким, каков он есть, избегают неоправданных ограничений и наказаний, ребенок не боится быть самим собой, признавать свои ошибки. Взаимное доверие между педагогическимработником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенкуправо выбора того или действия. Признание за ребенкомправа иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игреспособствуетформированию унего личностнойзрелости и,какследствие, чувства ответственности за свой выбор.

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

Ребенокучитсяадекватновыражатьсвоичувства. Помогая ребенку осознать свои переживания, выразить их словами, педагогические работники содействуют формированиюу него умения проявлять чувства социально приемлемыми способами.

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

Выбор и использование того или иного методов, способов и средств реализации Программы определяется характером нарушением развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, содержанием, целями и задачами коррекционно-развивающего воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическимиособенностями ребенка.

На каждом из этапов коррекционно-развивающей работы эффективность овладения необходимыми навыками обеспечивается соответствующей группой методов.

Преимущественным в коррекционно – развивающей работе является использование словесных, игровых и наглядных методов.

| **Формы** | **Способы** | **Методы** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ***с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников с ОВЗ*** | | |
| | | **Словесные** | **Наглядные** | **Игровые** |
| Организованная образовательная деятельность | Фронтальный<br>Подгрупповой | -Объяснения<br>-Пояснения<br>-Показобразца<br>-Словесное обозначение<br>-Беседа | -Иллюстрации<br>-Алгоритмы<br>-Наблюдения<br>-Демонстрация способов действий | -Игровые ситуации<br>-Игры<br>-Игровые задания |
| Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов | Индивидуальный<br>Фронтальный<br>Подгрупповой | -Художественное слово<br>-Вопросы<br>-Составление рассказов<br>-Пересказ | -Игровые Пособия<br>-Показобразца | |
| | | *с учетом специфики их образовательных потребностей и интерес оввоспитанников* | | |
| | | Примеры<br>-Образец выполнения | -Визуализация режима дня/ расписания занятий (карточки, отражающие различные виды деятельности детей в течение дня)<br>-Примеры | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | -Моделирование (мнемотаблицы)<br>-Наглядное подкрепление информации (подкрепление материала визуальным рядом и выполнением практических заданий)<br>-Образец выполнения<br>-Жестовая инструкция<br>Визуализация Правил поведения | |
| Самостоятельная деятельность детей | Индивидуальный | *С учетом возрастных индивидуальных особенностей воспитанников с ОВЗ* | | |
| | | -Вопросы | -Иллюстрации<br>-Алгоритмы<br>Игровые Пособия | -Игры<br>-Игровые задания |
| | | *С учетом спецификиих образовательных потребностей интересов (специальные)* | | |
| | | | -Визуализация Правил Поведения<br>-Наглядное Подкрепление Информации (подкрепление Материала Визуальным Рядом ивыполнением практ.заданий)<br>-Образец Выполнения<br>-Метод Совместных Действий | |

**2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся (ФАОП ДО п.39).**

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными безпостоянного контакта с родителям (законным представителям). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые специалистами группы и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с детьмис РАС (ФАОПДО п.39.6):

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

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

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

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

Ребѐнок 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 ребѐнка;

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

Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степенивоспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках идействиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребѐнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно иподготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребѐнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что являетсяобъектомособого, сверхценного интереса, какие формы стереотипии наиболее характерны и с помощью чего ребѐнка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

Очень важно и в Организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребѐнка с РАС уверенность в себе и своих

силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношениюкпедагогическим работникам и обучающимся.

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

Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребѐнок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребѐнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребѐнок – семья организация" приоритет принадлежит интересам ребѐнка с аутизмом. Основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители); организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребѐнка.

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 ребѐнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции. Следует подчѐркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчѐркивать 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 ребѐнок с аутизмом. Установление ребѐнку 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 наотношении к аутизмуребѐнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребѐнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребѐнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

## 2.5. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС (ФАОПДО п.46).

### 2.5.1. Социально-коммуникативное развитие

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

– Установление взаимодействия с аутичным ребѐнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно притяжѐлых и осложнѐнных формах РАС у ребѐнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

– Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребѐнка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования.

Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания какможно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.

Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы навопросы в тех случаях, когда ребѐнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы "Как тебя зовут?", "Где ты живѐшь?", "Как позвонить маме(папе)?" и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать еѐ менее травматичной для ребѐнка.

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

Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать вцелях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от "Здравствуйте!" к "Здравствуйте, Мария Ивановна!"создаѐт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональныхформ общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьѐзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности впомощи) ребѐнок 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.

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должнопроисходить по мере расширения "жизненного пространства" ребѐнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касаетсяразличныхбытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребѐнок, в транспорте.

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

Использование альтернативной коммуникации.

### 2.5.2. 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 еѐ формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической

коррекции, чем логопедической помощи.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:1.

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
– выполнениеинструкцийнавыполнениедействийспредметами.

**2.Обучение экспрессивной речи:**

– Подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слоговислов;

– Называние предметов;

– обучение выражать свои желания при помощи звукови слов (возможно, что сначала-как переходный этап - невербально);

– обучение выражать согласиеине согласие;

– обучение словам, выражающим просьбу;

– дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечатьна вопросы "Для чего это нужно?", "Что этимделают?", "Зачем это нужно?", "Чем ты (например, причѐсываешься)?"; умение отвечать на вопросыо 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 ребѐнок осталсябез сопровождения);

– Навыки речевого общения в различных жизненныхситуациях;

– развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4.**Развитие речевого творчества:**

– преодоление искажѐнных форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);

– конкретной (идалеконевсегда достижимой нетолько в дошкольном возрасте,но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

### 2.5.3 Развитие навыков альтернативной коммуникации.

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределѐнное 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 кактаковой,ипредлагаетсяиспользоватьразличныеспособы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

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

### 2.5.4 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 такоеповедение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребѐнок 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 (обобщѐнно их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращатьситуации, в которыхможетвозникнуть проблемное поведение; учить ребѐнка адекватным способам выражать своѐ желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всѐ же возникло (ребѐнок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

– подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

– лишение подкрепления;

-"тайм-аут" - ребѐнок немедленно, до окончания эпизода выводится изситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

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

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

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 стереотипии специально занимается толькоприкладной анализ поведения.

**2.5.5 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 эмоциональногоразвитияспециально.

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

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

– развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки собственного поведения и поведения других людейсоциально принятых критериев;

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

– уметь выделять определѐнные 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 приѐмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

**2.5.6 Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.**

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

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

**2.5.7 Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.**

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихсяс РАС. Этот раздел работыимеет 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) соотнесениепредметовиихизображений;

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 педагогическимработником, и далее - в ходе игровых занятий в малой группе Организации. Однаковедущим направлениемформированияпредпосылокинтеллектуальной деятельности у дошкольника с РАС с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

**2.5.8 Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.**

Основными задачами коррекционной работы на этом этапе в направлениисоциально-коммуникативного развития являются:

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

– способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;

– способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");

– способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членовсемьи, знакомых педагогических работников; мужчин иженщин; 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 которомуребѐнок 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);

–возможностьсовместныхучебныхзанятий.

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, наприроде:

– введение правил безопасного поведенияна основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;

– осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребѐнка.

5. Становлениесамостоятельности:

– 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 планированиии

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 другихлюдей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

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

– формированиепредпосылокосмыслениясобственныхаффективных переживанийиэмоциональнойжизнидругихлюдей;

– 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. Формированиепозитивныхустановоккразличнымвидамтрудаитворчества:

– 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(повозможности)спектрамотивирующихфакторов;

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

8. Развитиецеленаправленностиисаморегуляциисобственныхдействий:

– 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 сообществуобучающихся и педагогических работников в Организации:

– обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческогостереотипа;

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

10. Формированиеспособностикспонтанномуипроизвольномуобщению:

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

– возможность взаимообменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

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

### 2.5.9 Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС (ФАОПДО п.46.18).

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

Виды проблемного поведения в разной степени устойчивы к лечебно- коррекционным воздействиям, что связано со многими причинами, в том числе,с особенностями их генеза. Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажѐннымформам реакции ребѐнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого- педагогические коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

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

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в сопровождении взрослого (педагога-психолога, ассистента) в течение ограниченного промежутка времени.

Частичное включение характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается,онактивнееучаствуетврежимныхмоментах, взаимодействует свзрослыми и детьми. В группе педагогами специально должны создаваться ситуации, направленные на формирования позитивных взаимоотношений между детьми, основанных на актуальных интересах ребенка с ОВЗ. При полном включении ребенок со сложным дефектом может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня, общаться сдетьми, участвовать в различных видах детской деятельности. Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка впаре: ребенок – специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (учителем- логопедом, учителем-дефектологом, педагогом- психологом, ассистентом идругими), и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов. Воспитатель проводит фронтальные занятия по продуктивной деятельности, дидактические игры и упражнения, индивидуальную работу, в том числе по заданию учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по ФК, наблюдения, беседы, ознакомление с произведениями художественной литературы, прогулку, организует режимные моменты и сон.

*Учитель-логопед* проводит групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия по развитию психических процессов, речи, ознакомлению с окружающим, формированию элементарных математических представлений, развитие ручной моторики, развивающиеигры на развитие сенсорного восприятия (цвет, форма, величина), развитие слухового внимания, фонематического восприятия, упражнения на формирование и развитие артикуляционной моторики, произносительных навыков, развитие ручной

моторики, упражнения наразвитие голоса, артикуляции идикции,готовит руку к письму.

Музыкальный руководитель на фронтальных занятиях и в индивидуальной работеиспользует: музыкально- ритмические игры; упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти; этюды наразвитие выразительности мимики, жеста; игры-драматизации, используя при этом систему расписаний, визуальной поддержки и альтернативные средства коммуникации.

Инструктор по физкультуре на фронтальных занятиях и в индивидуальной работе использует: игры и упражнения на развитие общей, мелкой моторики; подвижные игры,игры на развитие пространственной ориентации.На занятиях использует систему расписаний,визуальнойподдержкииальтернативныесредствакоммуникации.

***2.5.10 Направление деятельности специалистов.***

В Учреждении работают специалисты: педагог-психологи, учитель- логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.

***Направления деятельности педагога-психолога.***

**Цель:** максимальное содействие в создании социально-психологических условий, обеспечивающих эмоциональное благополучие и оказание психологической поддержки детям с РАС, родителям и педагогам.

**Задачи работы**:

1. Психологическое изучение детей со сложным дефектом с целью обеспечения индивидуального подхода и разработки оптимальной стратегии развивающей и коррекционной работы.
2. Создание условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, коррекция отклонений в эмоционально-личностной, познавательной и волевой сферах, развитие коммуникативных умений необходимых для успешного развития процесса общения удетейс РАС.
3. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ.
4. Повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам психоэмоционального благополучия детей, участников образовательных отношений.

*Психологическое сопровождение* направлено на:

-создание психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации вновь поступающих воспитанников (работа по адаптации) с РАС;

-анализ медицинских карт и рекомендаций ТПМПК вновь поступающих детей для получения информации о развитии и здоровье ребенка, выявление детей группы риска, требующих повышенного внимания психолога;

-информирование педагогов о выявленных особенностях ребенка и семьи, с целью оптимизации взаимодействия участников образовательного процесса;

-отслеживание динамики социально-личностного развития детей;

-профилактика и своевременное разрешение конфликтов;

-профилактика профессионального выгорания у педагогического коллектива.

*Коррекционно-развивающая работа.*

Периодичность работы педагога-психолога со всеми участниками образовательного процесса с учетом распределения рабочего времени отражена в его циклограмме деятельности и утверждается руководителем учреждения ежегодно.

*Психологическое просвещение.*

Цель: формирование у участников образовательного пространства потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития и воспитания детей.

Для реализации данного направления работы в течение года проводится

систематизированное психологическое просвещение участников образовательныхотношений в форме семинаров, практикумов, круглых столов,консультаций,тренинговых занятийпоразличнымтемам.

*Психологическое консультирование.*

Цель: консультирования состоит в том, чтобы помочь участникам образовательных отношений в разрешении возникающих проблем.

Данное направление работы включает следующие разделы:

-консультирование по проблемам трудностей в обучении, развитии, воспитании детей с особенностями в развитии;

-консультирование по проблемам детско-родительских взаимоотношений;

-консультирование по проблемам межличностного взаимодействияв образовательном процессе;

-консультированиепопроблемамадаптации/дезадаптациидетей;

-консультирование по проблемам психологической готовности ребенка с ОВЗ к обучениюв школе.

Итогом психологического консультирования становятся варианты прогнозов развития и рекомендации,изложенные в понятной для участников образовательных отношений форме с описанием практических и коммуникативных действий, которые направлены на решение проблемы или снижение ее интенсивности. Рекомендации оформляются памяткой для родителей и педагогов. Педагог-психолог принимает участие в работе Консультационного центра на базе дошкольного учреждения. Оказывает консультирования родителей (законных представителей) по вопросам коррекции, образования и воспитания детей с ОВЗ в режиме онлайн и офлайн.

***Направления деятельности музыкального руководителя.***

Цель деятельности: развитие эстетического отношения к окружающему миру, осуществление самостоятельного творчества детей сосложным дефектом, в том числе и с РАС.

Музыкальный руководитель:

- проводит организованную образовательную деятельность по музыкальному развитию, развлечения, праздники с включением: музыкально-ритмических упражнений, упражнений на развитие проприорецепции, игры для профилактики нарушений осанки и коррекции плоскостопия.
- создает развивающую предметно пространственную среду, обеспечивая вариативность, полифункциональность, доступность и безопасность, используя реабилитационное оборудование для детей со сложным дефектом,в том числеи с РАС, визуальное расписание занятий, положительное подкрепление, частичное участие;
- взаимодействует с родителями (законными представителями) через информационно- консультативную деятельность, мастер-классы, Дни открытых дверей, совместные праздники, официальный сайт Учреждения всети Интернет.

Музыкальный руководитель принимает участие в работе Консультационного центра на базе дошкольного учреждения. Оказывает консультирования родителей (законных представителей) по вопросам коррекции, образования и воспитания детей с ОВЗв режиме онлайн и офлайн.

На время отсутствия музыкального руководителя организованную образовательную деятельность проводит воспитатель

***Направления деятельности инструктора по физической культуре.***

Цель деятельности: укрепление здоровья, физическое развитие детей с РАС, коррекция имеющихся познавательных и двигательных нарушений, развитие зрительно-моторной координации, проприоциптивной сферы, стимуляция двигательных функций.

Инструктор по физической культуре:

- проводит физкультурно-оздоровительную работу с обучающимися с РАС, используя современные здоровьесберегающие технологии;
- обеспечивает психологическую безопасность детей путем создания оптимального двигательного режима, доброжелательного стиля общения с детьми, использование приемов релаксации;
- создает развивающую предметно-пространственную среду, обеспечивая вариативность, полифункциональность, доступность и безопасность, используя реабилитационное оборудование для детей со сложным дефектом, визуальное расписание занятий положительное подкрепление, частичное участие;
- взаимодействует с родителями (законными представителями) через консультативную работу, мастер-классы, Дни открытых дверей, совместные спортивные мероприятия, официальный сайт Учреждения в сети Интернет.

Инструктор по физической культуре оказывает консультирование родителей (законных представителей) по вопросам коррекции, образования и воспитания детей с ОВЗ. На время отсутствия инструктора по физической культуре организованную образовательную деятельность по физической культуре проводит воспитатель.

***Организация адаптации вУчреждении***

Под адаптацией понимается приспособление или привыкание организма к новой обстановке. Своеобразие адаптации воспитанников к новым условиям обусловлены специфическими особенностями детей раннего возраста и детей с ОВЗ.

Цель: сохранение и укрепление психологического здоровья и эмоционального благополучия детей, создание психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации ребенка раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению.

| № п/п | Направление деятельности | Мероприятия | Сроки | Ответственный |
|---|---|---|---|---|
| | Разработка рекомендаций по организации адаптационного периода. | Информация в уголке для родителей | Май/ Позапросу | Педагог-психолог |
| 2 | Изучение индивидуальных физических и психологических особенностей ребенка раннего возраста. | -Изучение анамнеза ребенка по медкартам<br>-Анкетирование родителей<br>-Беседы с родителями | В течение адаптационного периода | Педагог-психолог Воспитатель |
| 3. | Отслеживание результатов привыкания ребенка к условиям детского сада. | Ведение и анализ адаптационных листов | В течение адаптационного периода | Педагог-психолог Воспитатель |
| 4. | Помощь родителям в разрешении проблем адаптации. | -Консультации<br>-Информация в уголке для родителей | В течение адаптационного периода | Педагог-психолог Воспитатель |
| | Психологическое сопровождение процесса адаптации детей с ОВЗ к условиям ДОУ | - коммуникативные игры с детьми<br>-Консультации для родителей и педагогов<br>-Выступление на родительском собрании | В течение адаптационного периода | Педагог-психолог |

***2.6 Комплексно-тематическое планирование.***

Основой перспективного и календарного планирования коррекционно – развивающей работы в соответствии с АООП ДО является комплексно- тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала: ежедневное многократное повторение, что согласуется с задачами всестороннего развития детей с РАС, отражает преемственность в организации коррекционно-развивающей работы в группах, обеспечивает интеграцию усилий всех специалистов, которые работают на протяжении недели в рамках общей лексической темы.

Лексический материал отбирается с учетом этапа коррекционного обучения, индивидуальных, психических возможностей детей, при этом принимаются во внимание зоны ближайшего развития каждого ребенка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности.

В основе индивидуальных иподгрупповых занятий положен:

-комплексно-тематический метод;

-метод игровых ситуаций, предусматривающий активное использование познавательных дидактических игр.

Коррекционно-развивающая работа предусматривает повышение уровня сложности и самостоятельности детей в использовании ими усвоенных навыков и умений. Работа проводится в процессе занятий, наблюдений, подвижных, дидактических, сюжетно – ролевых и театрализованных игр, коллективноготруда и т.д.

Программное содержание обеспечивает организацию и синтез разных видов деятельности, которые помогают ребенку овладевать средствами и способами получения элементарных знаний, дают возможность проявлять самостоятельность, реализовывать позицию субъекта деятельности. Это позволяет детям в игре, труде, общении усвоить некоторые общие понятия и затем перейти к выделению частных представлений и отношений.

Перспективное планирование организованной образовательной деятельности составляется специалистами, работающими на группах для детейс РАС являясь частью их рабочей программы.

Комплексно-тематическое планирование является примерным, педагоги вправе по своему усмотрению частично или полностью менять темы или названия тем, содержание работы, временной период в соответствии с особенностями группы, другими значимыми событиями.

## 2.7. Рабочая программа воспитания в соответствие с ФОП

Образовательная программа дошкольного образования Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 8 «Ласточка» стр.87-119, ФОП ДО п.29

## 2.8. Часть, формируемая участниками образовательного процесса

**Описание образовательной деятельности Программы, в части формируемой участниками образовательных отношений**

Парциальная программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О.Л.Князева, М.Д.Маханева

Программа, представленная в издании, определяет новые ориентиры в нравственно-патриотическом воспитании детей, основанные на их приобщении к истокам русской народной культуры. Книга является частью учебно-методического комплекта. Содержание соответствует государственным образовательным стандартам по направлению развития у дошкольников представлений о человеке в истории и культуре.

Содержание парциальной программы интегрировано в содержание раздела «Познавательное развитие», «Речевое развитие», Художественно-эстетическое развитие» ООП ДО для детей дошкольного возраста от 3 до 8 лет. 2-е изд. — СПб. ООО «ИЗДАТЕЛЬСТ ВО «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2016. — 304 с.

| **Образовательная область** | **Содержание психолого - педагогической работы** |
|---|---|
| Социально-коммуникативное развитие | 1. Формирование представления о народной культуре; развитие навыков игровой деятельности; формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности; патриотических чувств причастности детей к наследию прошлого.<br>2. Развитие свободного общения со взрослыми и сверстниками.<br>3. Формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности в различных видах деятельности |
| Познавательное развитие | 1. Расширить представление о жанрах устного народного творчества.<br>2. Воспитывать нравственно-патриотические чувства.<br>3. Формирование целостной картины мира. Приобщение детей к народной культуре (народные праздники и традиции).<br>Содействие атмосферы национального быта. Понимать историческую преемственность с современными аналогами( лучина -керосиновая лампа -электрическая лампа и т.д.).Знакомить детей с зависимостью использования предметов от образа жизни людей, от места их проживания |
| Речевое развитие | 1. Широкое использование фольклора: песен, загадок, пословиц, поговорок; развитие устной речи. Способствовать развитию любознательности.<br>2 Пополнять и активизировать словарь детей на основе углубления знаний о русском народном быте, традициях, праздниках, искусстве.<br>3 Развивать умение рассказывать русские народные сказки. |
| Художественно-эстетическое развитие | 1. Ознакомление детей с народной декоративной росписью.<br>2. Приобщать детей ко всем видам национального искусства: сказки. музыка, пляски<br>3. Знать и различать народное искусство, промыслы. Понимать познавательное значение фольклорного произведения, а также самобытности народных промыслов (мотив, композиция, цветовое решение), связи народного творчества в его различных проявлениях с бытом, традициями, окружающей природой.<br>4. Воспитывать интерес к народному искусству, его необходимости и ценности, уважение к труду и таланту мастеров |
| Физическое развитие | 1. Сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей.<br>2. Развитие физических качеств и нравственных чувств в русских народных подвижных играх.<br>3. Развитие двигательной активности, самостоятельности и творчества; интереса и любви к русским народным играм. |

## 3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙРАЗДЕЛ

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г.

№273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4).

Поскольку организаций, осуществляющих образовательную деятельность с обучающимися с РАС, фактически, очень мало, и документов, регламентирующих их деятельность, фактически нет, и, принимая во внимание, что региональные ресурсные центры находятся в стадии становления, либо просто отсутствуют, приходится ориентироваться в основном на ДОО.

Поскольку настоящая программа сориентирована на возможно более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребёнка с РАС в существующие образовательные организации, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО.

**3.1. Описание условий реализации Программы:**

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребѐнка 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. Интегративнаянаправленностькомплексногосопровождения.
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-эстетическомуи физическому развитию с учѐтом особенностей развития приРАС.
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребѐнка 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 аутистическихрасстройствиповозможностиуспешногоразвитияребѐнкасРАС; Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого- педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС всоответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

**3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды**

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда 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, её 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.)

Специфика организации развивающей предметно-пространственной среды. РППС в ДОУ обеспечивает:

– соответствие материально-техническим и медико-социальным условиям пребывания детей;

– соответствие возрастным возможностям детей;

– транспортируемость в зависимости от образовательной ситуации, интересов и возможностей детей;

– возможность использования различных игрушек, оборудования и прочих материалов в разных видах детской активности;

– вариативное использование различных пространств (помещений) и материалов (игрушек, оборудования и пр.) для стимулирования развития детей;

– наличие свободного доступа детей (в том числе с ограниченными возможностями физического здоровья и детей-инвалидов) непосредственно в организованном пространстве к игрушкам, материалам, пособиям и техническим средствам среды.

– соответствие всех компонентов РППС требованиям безопасности и надежности при использовании согласно действующим СанПиН.

Предметная среда должна быть системной, т. е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы. Непременным условием построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания.

Цель взрослого – коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, развитие индивидуальности ребёнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

– принцип оптимальной пространственно-эмоциональной дистанции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым, предпочтительно сопровождающееся контактом «глаза в глаза»;

–принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной среде, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;

–принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д);

–принцип комплексирования и гибкого зонирования: жизненное пространство в Организации должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.), так и индивидуальных занятий;

–принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиций (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, и т. д.).

–принцип открытости и соблюдения личных границ: открытость природе («зеленые

комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных); открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера. Среда Организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом; открытость обществу, открытость своему Я: среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголки «уединения» и т. д.);

– принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ванные комнаты и т. д.).

### 3.3. Кадровые условия реализации Программы

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

- квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития 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).

Педагоги Учреждения систематически проходят курсы повышения квалификации. Имеющийся у педагогов уровень подготовки позволяет обеспечивать индивидуализацию образовательной работы с детьми с РАС. Взаимодействие педагогов с детьми, основывается на: субъектном отношении педагога к ребенку; индивидуальном подходе, учете зоны ближайшего развития ребенка; мотивационном подходе, при котором любая организованная педагогом детская деятельность должна вызывать у детей живой интерес; доброжелательном отношении к ребенку; положительной эмоциональной оценке педагогом всех достижений ребенка; недопустимости порицания ребенка за неуспех в деятельности; развитии у детей способности к самостоятельной оценке своей работы.

### 3.4. Материально - техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания.

***Материально-техническое обеспечение Программы:***

-соответствует санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам (Санитарно-эпидемиологическими требованиями к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи СП 2.4.3648-20);

-соответствуетправилампожарнойбезопасности;

-средства обучения и воспитания соответствуют возрасту и индивидуальным

особенностям развития детей;

-оснащенность помещений развивающей предметно-пространственной средой соответствует требованиям ФГОС ДО.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании дляорганизации образовательного процесса с детьми с РАС.

Оснащение функциональных помещений Учреждения отражается в паспортах групп, кабинетов специалистов, которые ежегодно утверждаются руководителем на начало нового учебного года.

**Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания**

***Обеспеченность методическими материалами:***

| |
|---|
| **Федеральная образовательная программа дошкольного образования** Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. |
| **Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования** для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2023 N 72653) |
| Парциальная программа Князева О.Л., «Приобщение к истокам русской народной культуры»: Программа, учебно-методическое пособие /О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб.: Детство – Пресс, 2000. |

**Учебно-методический комплект к Образовательной Программе дошкольного образования МБДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Ласточка» стр. 131-158**

**Перечень учебных изданий для реализации АООПДО для детей со РАС:**

– **«**Формированиемышления у детейс отклонениями в развитии» Наглядный материал пособие. Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 2019 г.

– «Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»Е.А. Стребелева – М.: ВЛАДОС, 2018 г.

– Е. Янушко «Иргы с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия»

– «Развитие речи у аутичных детей» Л.Г. Нуриева

– Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова «Подготовка к школе детей с нарушениями и эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе – М.: Теревинф, 2011 г.

– Л.А.Метиева, Э.Я.Удалова«Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии». Сборник игр и игровых упражнений – М.: Книголюб, 2008 г.

– И.Ю.Левченко, Н.А.Киселева«Психологическое изучение детей с нарушениями развития» – М.: Книголюб, 2007 г.

– Диагностические материалыдляоказанияпсихокоррекционнойпомощидетям1-3летс проблемами в развитии. /Авт.-сост.Т.Б.Кротова,О.А.Минина– М:АРКТИ,2010 г.

– Н.Ф.Иванова«Преодолениетревожностиистрахову детей5-7лет:диагностика,занятия,

– рекомендации–Волгоград:Учитель,2009г.

– Н.Д. Денисова«Диагностика эмоционально-личностногоразвития дошкольников 3-7 лет Волгоград: Учитель, 2017 г.

– С.И. Данилова «Психологическое сопровождение дошкольников. Диагностика и сценарии занятий» – М.: ТЦ СФЕРА, 2017 г.

– «Музыкальноевоспитаниедетейспроблемамивразвитииикоррекционнаяритмика/

Е.А.Медведева, Л.Н.Комиссарова – М.: Издательский центр «Академия», 2002 г.

– Л.С.Сековец,Л.И.Плаксина«Коррекционно-развивающаясредавДОУ компенсирующего вида» – Москва ЗАО «Элти-Кудиц», 2006 г.

– Г.Г. Колос «Сенсорная комната в дошкольном учреждении». Практические рекомендации– Москва.: АРКТИ, 2006 г.

– -А.В.Никитина «Нетрадиционные техники рисования в детском саду Планирование, конспекты занятий» – Санкт-Петербург: КАРО, 2016 г.

– Н.Ю. Куражева Программа психологических занятий для дошкольников 5-6 лет «Цветик семицветик» – СПб.: Речь, 2019 г.

– Н.Ю.КуражеваПрограмма психологических занятий для дошкольников 6-7 лет «Цветик семицветик» – СПб, 2.: Речь 2019 г.

### 3.5. Режим и распорядок дня

Режим работы МБДОУ определяется Уставом Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 8 «Ласточка» и обеспечивает ежедневное пребывание воспитанников в течение 10.8 ч. при пятидневной рабочей неделе.

Режим дня в разных возрастных группах разрабатывается на основе СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно- эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

Распорядок жизнедеятельности обучающихся МБДОУ регламентируется Правилами внутреннего распорядка воспитанников.

Распорядок дня для обучающихся всех возрастных групп ежегодно разрабатывается и утверждается приказом заведующего МБДОУ на теплый и холодный период.

**Режим дня на летний период**

| Режим дня | 1 младшая группа | 2 младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Подготовит. группа |
|---|---|---|---|---|---|
| Прием детей на воздухе, Самостоятельная деятельность, игры | 7.00-8.00 | 7.00-8.00 | 7.00-8.10 | 7.00-8.20 | 7.00-8.30 |
| Утренняя гимнастика | 8.00-8.10 | 8.00-8.10 | 8.10-8.20 | 8.20-8.30 | 8.30-8.40 |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 8.10-8.35 | 8.10-8.30. | 8.20-8.45 | 8.30-8.50 | 8.40-8.55 |
| Самостоятельная деятельность, игры | 8.35-9.15. | 8.30-9.20 | 8.45.-9.30 | 8.50-9.30 | 8.55-9.30 |
| Первый сон | | | | | |
| Прогулка, второй завтрак | 9.15-11.30 | 9.20-11.35 | 9.30-12.10 | 9.30-12.20. | 9.30-12.25 |
| Второй завтрак | | | | | |
| Возвращение с прогулки, водные процедуры | 11.30-11.50 | 11.35-11.55 | 12.10-12.20 | 12.20-12.35 | 12.25-12.40 |
| Обед | 11.50-12.10 | 11.55-12.15 | 12.20-12.40 | 12.35-12.50 | 12.40-12.50 |
| Прогулка | | | | | |
| Дневной сон | 12.10-15.10 | 12.15-15.00 | 12.40-15.00 | 12.50- 15.15 | 12.50- 15.15 |
| Подъѐм, воздушные процедуры | 15.10-15.20 | 15.00-15.15 | 15.00-15.15 | 15.15-15.25 | 15.15-15.25 |
| Полдник | 15.20-15.30 | 15.15-15.25 | 15.15-15.30 | 15.25-15.35 | 15.25-15.40 |
| Самостоятельная деятельность, игры | 15.30-16.00 | 15.25-16.00 | 15.30-16.00 | 15.35-16.05 | 15.40-16.10 |
| Подготовка к прогулке, | 16.00-17.30 | 16.00-17.30 | 16.00-17.30 | 16.05-17.30 | 16.10-17.30 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| прогулка, уход домой | | | | | |

## Режим дня на холодный период

| Режим дня | 1 младшая группа | 1 младшая группа | Средняя группа | Старшая группа | Подготовит. группа |
|---|---|---|---|---|---|
| Приѐм детей, самостоятельная деятельность, игры | 7.00-8.00 | 7.00-8.00 | 7.00-8.10 | 7.00-8.20 | 7.00-8.30 |
| Утренняя гимнастика | 8.00-8.10 | 8.00-8.10 | 8.10-8.20 | 8.20-8.30 | 8.30-8.40 |
| Завтрак | 8.10-8.30 | 8.10-8.35 | 8.20-8.40 | 8.30-8.45 | 8.40-8.50 |
| Самостоятельная деятельность, игры | 8.30-9.00 | 8.35-9.00 | 8.40-9.00 | 8.45-9.00 | 8.50-9.00 |
| Образовательная деятельность | 9.00-9.10-9.20 | 9.00-9.15<br>9.25-9.40 | 9.00-9.20<br>9.30-9.50 | 9.00 - 9.20<br>9.30-9.55 | 9.00-9.30-<br>9.40-10.10<br>10.25-10.55 |
| Второй завтрак | 9.20 | 9.45 | 9.55 | 10.00 | 10.10 |
| Первый сон | | | | | |
| Прогулка | 9.30-11.35 | 10.00-11.45 | 10.05-11.55 | 10.10-12.20 | 11.00-12.35 |
| Возвращение с прогулки | 11.35-11.45 | 11.45-11.55 | 11.55-12.05 | 12.20-12.30 | 12.35.-12.40 |
| Обед | 12.00 | 11.55-12.15 | 12.05-12.25 | 12.30-12.50 | 12.40-13.00 |
| Дневной сон | 12.00-15.00 | 12.15-15.00 | 12.25-15.00 | 12.50-15.15 | 13.00-15.15 |
| Подъем, воздушные процедуры | 15.00-15.15 | 15.00-15.15 | 15.00-15.15 | 15.15-15.30 | 15.15-15.25 |
| Полдник | 15.15-15.30 | 15.15-15.30 | 15.15-15.30 | 15.30-15.45. | 15.25-15.35 |
| Самостоятельная деятельность | 15.30-15.45 | 15.30-16.00 | 15.30-16.10 | | 15.35.-16.00 |
| 2-е занятие, самостоятельная деятельность | 15.45-15.55-16.05 | - | | 15.50-16.15. | - |
| Подготовка к прогулке, прогулка уход детей домой | 16.05-17.30. | 16.00-17.30 | 16.10-17.30 | 16.15-17.30 | 16.00-17.30 |

### 3.5. Календарный план воспитательной работы

План является единым для ДОУ.

Все мероприятия в ДОУ проводятся с учѐтом особенностей Программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

**Образовательная Программа дошкольного образования МБДОУ детский сад комбинированного вида № 8 «Ласточка»**

стр.163-166

**Учебный план(примерный)**

*Учебный план Адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей со сложным дефектомгруппы10,8часового пребывания*

| Образовательные области<br>Образовательные ситуации | | Возрастные группы /периодичность | | | | | | | | | | | | Общее количество ОО |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1этапобучения<br>3-4года | | | 2этапобучения<br>4-5лет | | | 3этапобучения<br>5-6лет | | | 4этапобучения<br>6-7 (8)лет | | | |
| Продолжительность занятий (в мин.) | | 15мин. | | | 20мин. | | | 25мин. | | | 30мин. | | | |
| Общее количество занятий в неделю | | 11 | | | 12 | | | 12 | | | 13 | | | |
| | | Количество занятий | | | Количествозанятий | | | Количество занятий | | | Количествозанятий | | | |
| | | *В неделю* | *Вмесяц* | *В год* | *В неделю* | *Вмесяц* | *В год* | *В неделю* | *Вмесяц* | *В год* | *В неделю* | *Вмесяц* | *В год* | |
| Обязательная часть | | | | | | | | | | | | | | |
| Физическое развити | Физическая культура (инструкторФК) | 2 | 8 | 72 | 2 | 8 | 72 | 2 | 8 | 72 | 2 | 8 | 72 | 288 |
| Социаль но-коммуни | Социальный мир (педагог-психолог) | - | - | - | - | - | - | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 72 |
| | Обучение игре (воспитатель) | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 72 |
| Познавательное развитие | Ознакомление с окружающим миром(воспитатель) | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 144 |
| | ФЭМП(воспитатель) | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 144 |
| Художественно-эстетическое развитие | Лепка(воспитатель) | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 72 |
| | Аппликация (воспитатель) | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 72 |
| | Рисование (воспитатель) | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 144 |
| | Конструирование (воспитатель) | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 0,5 | 2 | 18 | 72 |
| | Музыка (музыкальный руководитель) | 2 | 8 | 72 | 2 | 8 | 72 | 2 | 8 | 72 | 2 | 8 | 72 | 288 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Речевое развитие | Ознакомлениес худож.литературой (воспитатель) | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 144 |
| | Развитие речи (учитель-логопед) | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 1 | 4 | 36 | 144 |
| | Подготовкак обучению грамоте (учитель-логопед) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 4 | 36 | 36 |
| Итогов день | | 30мин | | | 40мин | | | 50мин | | | 1час | | | 1692 |
| Объем общей недельной образовательной нагрузки (ч.) | | 2ч. 45мин (165 минут) | | | 4часа(240минут) | | | 5часов(300минут) | | | 6 ч.30мин(390минут) | | | |
| Объем общей месячной образовательнойнагрузки(ч.) | | 11часов(660мин) | | | 14ч.40мин(880 минут) | | | 20часов(1200 минут) | | | 26часов(1560минут) | | | |
| Объем общей годовой образовательнойнагрузки(ч.) | | 99часов(5940мин) | | | 132часа(7920минут) | | | 180часов(10800 минут) | | | 234часа(14040 минут) | | | |

| Базовый вид деятельности | Количество формобразовательной деятельности и культурных практик в неделю | |
|---|---|---|
| *Взаимодействие взрослого с детьми в различных видах деятельности* | | |
| Чтение художественной литературы | ежедневно | |
| Беседы, разговоры с детьми по их интересам | ежедневно | |
| Общение при проведении режимных моментов | ежедневно | |
| Игровая деятельность (совместная игравоспитателя сдетьми: сюжетно- ролевая,дидактическая,игра-драматизация) | ежедневно | |
| Познавательно-исследовательская деятельность | 1 раз в2 недели (всамостоятельной деятельности) | |
| Наблюдения за природой на прогулке | ежедневно | - |
| Творческая мастерская (ручнойтруд, лепка, рисование) | ежедневно | |
| Музыкально-театральная деятельность | 1развнеделю | |
| Самообслуживание | ежедневно | |
| Трудовые поручения (индивидуально) | ежедневно | |
| *Самостоятельнаядеятельностьдетей* | | |
| Самостоятельная игра | ежедневно | |
| Самостоятельная деятельность детей в центрах развития | ежедневно | |
| Самостоятельная двигательная деятельность | ежедневно | |
| Познавательно-исследовательская деятельность | ежедневно | |
| *Оздоровительная работа* | | |
| Утренняя коррекционно-оздоровительная гимнастика | ежедневно | |
| Гигиенические процедуры | ежедневно | |
| Активная дыхательная гимнастика после сна | ежедневно | |
| Динамические паузы (смена поз) | ежедневно 2-3р.вчас по1-2мин. | |

**Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы в ДОО** (ФОП ДО п. 36.4.)

Январь:

27 января: День снятия блокады Ленинграда; День освобождения Красной армией крупнейшего "лагеря смерти" Аушвиц-Биркенау (Освенцима) - День памяти жертвХолокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно).

Февраль:

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

8февраля:Деньроссийскойнауки;

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

21февраля:Международныйденьродногоязыка; 23

февраля: День защитника Отечества.

Март:

8марта:Международныйженскийдень;

18марта:ДеньвоссоединенияКрымасРоссией(рекомендуетсявключатьвплан воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно);

27марта:Всемирныйденьтеатра.

Апрель:

12апреля:Денькосмонавтики; Май:

1мая:ПраздникВесныиТруда; 9

мая: День Победы;

19мая:ДеньдетскихобщественныхорганизацийРоссии; 24

мая: День славянской письменности и культуры.

Июнь:

1 июня: День защиты

детей;6июня:Деньрусскогояз

ыка; 12 июня: День России;

22июня:Деньпамятиискорби.

Июль:

8июля:Деньсемьи,любвииверности. Август:

12августа:Деньфизкультурника;

22августа:ДеньГосударственногофлагаРоссийскойФедерации; 27

августа: День российского кино.

Сентябрь:

1сентября:Деньзнаний;

3сентября:День окончанияВтороймировойвойны,Деньсолидарностивборьбес терроризмом;

8сентября:Международныйденьраспространенияграмотности; 27

сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.

Октябрь:

1октября:Международныйденьпожилыхлюдей;Международныйденьмузыки;

4октября:Деньзащитыживотных;

5октября:День учителя;

Третьевоскресеньеоктября:ДеньотцавРоссии.

Ноябрь:

4ноября:Деньнародного единства;

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

Последнеевоскресеньеноября:ДеньматеривРоссии;

30ноября:ДеньГосударственногогербаРоссийскойФедерации.

Декабрь:

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

5декабря:Деньдобровольца(волонтера)вРоссии;

8декабря:Международный деньхудожника;

9декабря:ДеньГероевОтечества;

12декабря:ДеньКонституцииРоссийскойФедерации; 31

декабря: Новый год.

Малкина Татьяна Валентиновна

Подписан: Малкина Татьяна Валентиновна
DN: C=RU, S=Нижегородская область, L=Навашино, T=Заведующий, O="МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА №8 ""ЛАСТОЧКА""", SNILS=02048852131, INN=522300739226, E=dslastochka2013@yandex.ru, G=Татьяна Валентиновна, SN=Малкина, CN=Малкина Татьяна Валентиновна
Основание: Я являюсь автором этого документа
Местоположение: место подписания
Дата: 2024-03-27 13:51:30
Foxit Reader Версия: 10.0.1