

ПРИНЯТА:
на Педагогическом совете
Протокол № 1 от «22» августа 2023 г.



СОГЛАСОВАНО:
с Советом родителей Учреждения
протокол от 16.08.2023г. №1

**АДАптированная
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
МУНИЦИПАЛЬНОГО БЮДЖЕТНОГО
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ ДЕТСКОГО САДА
КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА №82
«РОДНИЧОК» Г. БЕЛГОРОДА**

2023 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

I. Целевой раздел Программы		
1.1.	Пояснительная записка	4
1.1.1.	Цели и задачи программы	5
1.1.2.	Принципы и подходы к формированию Программы	7
1.1.3.	Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте	9
1.1.4.	Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	17
1.2.	Использование метода сенсорной интеграции для коррекции нарушенного (искаженного) развития у детей с расстройствами аутистического спектра посредством использования оборудования сенсорной комнаты	19
1.3.	Этапы дошкольного уровня образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра	28
1.4.	Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы	32
1.4.1.	Целевые ориентиры этапа ранней помощи для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам	33
1.4.2.	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	35
1.5.	Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по реализации Программы	38
II. Содержательный раздел		
2.1.	Общие положения	41
2.2.	Задачи и содержание образования детей с расстройствами аутистического спектра по образовательным областям. Основной этап дошкольного образования детей с РАС	42
2.2.1.	Социально-коммуникативное развитие	42
2.2.2.	Речевое развитие	47
2.2.3.	Познавательное развитие	47
2.2.4.	Художественно-эстетическое развитие	51
2.2.5.	Физическое развитие	54
2.3.	Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	56
2.3.1.	Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования	56
2.3.2.	Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребенка с аутизмом к школьному обучению	57

2.3.3.	Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе	58
2.3.3.	Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребенку с аутизмом к началу обучения в школе	60
2.3.4.	Академические навыки в препедевтическом периоде до школьного образования детей с аутизмом	60
2.4.	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС	68
2.5.	Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	85
2.6.	Взаимодействие педагогических работников с детьми с расстройствами аутистического спектра	99
2.7.	Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) детей с РАС	102
2.8.	Рабочая программа воспитания	105
2.8.1.	Целевой раздел	105
2.8.1.1.	Пояснительная записка	105
2.8.1.2.	Целевые ориентиры программы воспитания	113
2.8.2.	Содержательный раздел Программы воспитания	120
2.8.2.1.	Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания	120
2.8.3.	Организационный раздел Программы воспитания	127
2.8.3.1.	Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.	127
2.8.3.2.	Организация предметно-пространственной среды	128
2.8.3.4.	Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с РАС	129
III. Организационный раздел Программы		
3.1.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с расстройствами аутистического спектра	131
3.2.	Организация коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды	134
3.3.	. Кадровые условия реализации Программы	138
3.4.	Материально-технические условия реализации Программы	140
3.5.	Финансовые условия реализации Программы	142
3.6.	Планирование образовательной деятельности	143
3.7.	Календарный план воспитательной работы	145
3.8.	Рекомендуемая литература	177
	Приложение 1. Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (РАС) [по DSM-5]	179

I. Целевой раздел Программы

1.1. Пояснительная записка

Одним из важнейших принципов ФГОС выступает учет индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья. В соответствии с этим принципом, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 82 «Родничок» г. Белгорода осуществляет деятельность с целью предоставления общедоступного и бесплатного дошкольного образования для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Деятельность МБДОУ направлена на осуществление обучения, воспитания и коррекции недостатков психофизического развития детей с ОВЗ в интересах личности, общества, государства, а также оказание содействия их интеграции в общество.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) – это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития, и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра является нормативно-управленческим документом образовательного учреждения, характеризующим специфику содержания образования и особенности организации учебно-воспитательного процесса. АООП ДО для детей с расстройством аутистического спектра МБДОУ д/с № 82 разработана в соответствии с

- «Конвенцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН о правах ребенка»;
- «Декларацией прав ребенка» (резолюция 1386 Генеральной Ассамблеи ООН);
- Декларацией о правах инвалидов (резолюция тринадцатой сессии Генеральной Ассамблеи ООН);
- Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (редакция от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 28.02.2023г.);
- Законом Российской Федерации «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» принят Государственной Думой 02.06.1999;
- Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 г. № 30384);
- Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28 «Об утверждении санитарных

правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;

➤ Приказом 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» (с изменениями на 01.12.2022 г.);

➤ Письмом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.01.2002 №03-51-5 ИН/23-03 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях»;

➤ Приказом департамента образования Белгородской области от 18.08.2016 г. «Об утверждении положения об обеспечении прав на дошкольное образование детей-инвалидов и детей с ОВЗ»;

➤ Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 г. № 1022).

Программа определяет примерное поэтапное содержание образовательных областей с учетом особенностей развития детей с РАС и динамики коррекционной работы и, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

Организация самостоятельно определяет соотношение объемов частей примерной АООП (обязательной части и части, определяемой участниками образовательного процесса) в соответствии с потребностями и возможностями ребенка с аутизмом. Организация также определяет объем коррекционно-развивающей работы, который на начальном этапе дошкольного образования при необходимости может быть единственным содержанием образовательного процесса и уменьшаться по мере смягчения трудностей, обусловленных аутизмом.

По своему организационно-управленческому статусу настоящая Программа не может быть отнесена к определенному структурному типу, так как планирование работы в традиционных образовательных областях (а иногда фактически сама возможность их освоения) зависит от результатов коррекционного процесса в начальном этапе, и определение качественно-временных характеристик Программы крайне затруднено. В то же время, при успешной динамике коррекционного процесса на основном этапе дошкольного образования детей с РАС возможен постепенный переход к модульной структуре Программы.

1.1.1. Цели и задачи Программы

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

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, способствует реализации прав обучающихся с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов, а также достижению возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Цель данной Программы для детей с РАС достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих *задач*:

- реализация содержания АООП ДО;
- 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 РАС;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования;
- комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих

щих нарушений развития различного генеза;

➤ оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования.

В целях обеспечения реализации АООП дошкольного образования детей с РАС может быть использована сетевая форма взаимодействия, включая ресурсы других образовательных и иных организаций.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

1. *Поддержка разнообразия детства связана:* 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно частично, искаженно и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), относятся к основным симптомам РАС и формируются в результате коррекционной работы.

2. *Сохранение уникальности и самооценности детства как важного этапа в общем развитии человека.* Учитывая особенности психического развития при РАС, необходимо либо сформировать способность у ребенка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать в необходимом объеме эксплицитные методы обучения. Целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребенка и динамику коррекционного процесса.

3. *Позитивная социализация ребенка.*

4. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего ребенка, что возможно только на основе преодоления типичных для аутизма трудностей репрезентации психической жизни других людей.

5. *Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.* Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребенок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и свое отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Эти особенности дошкольника с РАС препятствуют полноценной реализации данного принципа, так

как выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребенку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удается редко.

6. *Сотрудничество Организации с семьей.* Родители (лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов. Сотрудники ДООУ должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьей, как в содержательном, так и в организационном планах.

7. *Возрастная адекватность образования.* При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), дает результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно, и что необходим тщательный анализ их взаимосвязи.

8. *Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы.* Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом. Таким образом, цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

9. *Индивидуализация дошкольного образования* при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Активность ребенка с аутизмом в выборе содержания своего образования является трудно реализуемой и требует осознания ребенком своей роли в образовательном процессе, что возможно только при целенаправленной и эффективной коррекционной работе.

10. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребенку через разные виды деятельности с учетом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребенка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено несформированностью ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

11. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей.* В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделяется пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части Программы на эти образовательные области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

12. *Коррекционная работа с воспитанниками с РАС 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.

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

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

15. *Коррекция проблемного поведения* является не только одним из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условием работы по другим направлениям.

16. *Особые образовательные потребности отражают специфические для РАС проблемы воспитания и обучения,* однако 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.

17. *Без учета структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут.* Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

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

1.1.3. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79) поясняется, что специальные условия образования подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов, тьюторов). Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей.

Выделяют *особые образовательные потребности обучающихся с РАС*:

- ✓ коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения сенсорной информации, а также пространственно-временных характеристик;
- ✓ преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- ✓ создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей для развития социального взаимодействия;
- ✓ смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях – пребывание в обществе, в коллективе.

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях. Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется, прежде всего, в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются, задержано, некоторые – патологически ускоренно, но даже в тех, которые формально развиваются соответственно возрасту, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться, варьироваться в очень широких пределах. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с ее некоммуникативностью и т.д.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем

предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определенных временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию и иное методическое обеспечение.

Следует учитывать, что при аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержки развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС тем более полиморфными и создает ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями и педагогами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Поэтому решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего, социально-коммуникативных и поведенческих.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей. У каждого ребенка с аутизмом уровни развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания могут очень значительно различаться, причем эти различия, как правило, существенно больше, чем при типичном развитии.

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- ✓ в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- ✓ в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребенка;
- ✓ во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребенок может какое-то время как бы не усваивать материал или усваивать его очень медленно, но вслед за чем следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей, степень выраженности отклонений несравнимо большие.

Ряд особенностей обучения и воспитания детей с РАС являются следствием (помимо отмеченных выше особенностей интеллектуального и речевого развития) нарушений тонических процессов, восприятия и сквозных психических функций (внимания, памяти, воображения), эмоциональной и регуляторно-волевой сферы. Тонические процессы и их нарушения играют цен-

тральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

✓ на трудностях осуществления выбора как такового (ребенок не может усилить один из возможных вариантов решения проблемы и отторгнуть другие варианты из-за того, что не срабатывает «закон силы», и выбор становится затрудненным или невозможным);

✓ на определении объема дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребенка недопустимо, так как провоцирует развитие пресыщения, и далее негативизма и других форм проблемного поведения);

✓ на установлении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;

✓ на определении одного из двух принципиальных направлений сопровождения: на повышении возможностей взаимодействия с окружающим и наработки гибкости взаимодействия или на адаптации среды к особенностям ребенка (возможен и смешанный вариант, который на практике является самым распространенным);

✓ среди проблем, связанных с особенностями восприятия, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных (то есть развивающихся во времени) процессов.

Фрагментарность *восприятия* проявляется многообразно, но так или иначе затрудняет формирование сенсорных образов (далее влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий) и тем самым обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего.

Симультанность восприятия создает предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (релизеров), трудностей их дифференциации, создает ряд специальных проблем обучения и воспитания.

Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создает трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симультанирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), 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 и т.д.).

Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тониче-

ского блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: или его сложно на чем-то сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребенка и возникают трудности с переключением внимания на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание (трудно привлечь внимание ребенка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребенок не стремится разделить свое внимание к чему-то с другими людьми).

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В тоже время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта, дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и ее использованием; формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднен переход от декларативных форм памяти (прямое, в основном формальное запоминание) к процедурным, когда запоминание основано на содержательной связи между явлениями.

Нарушения *воображения* (символизации), являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком, в дошкольном возрасте проявляются прежде всего нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть органически свойственного дошкольному возрасту при типичном развитии виду деятельности.

Особенности развития *эмоциональной* сферы при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В. В. Ковалеву), и, с другой стороны, развитие происходит искаженно. Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, и не позволяет адекватно оценивать причины их действий, поступков, поведения и тем самым существенно осложняет социальную адаптацию.

В *регуляторно-волевой сфере* характерны трудности произвольного подражания, нарушения развития социально-имитативной и ролевой игры, наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных форм интересов, поведения и видов деятельности.

Очень важно, что не только степень выраженности отмеченных проявлений, но и их генез могут быть различными (от обусловленных органическим нарушением до классических психогений), что создает очень большие

сложности для разработки единых методических принципов коррекции РАС у детей дошкольного возраста.

Необходимо учитывать то, что у дошкольников с расстройствами аутистического спектра часто наблюдается разнообразие форм проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) которые также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений – психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

Отмеченные особенности развития детей с РАС, позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС и определить для каждой из этих особых образовательных потребностей спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий.

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, следует отнести следующие:

- ✓ стремиться к обоснованному переходу от примитивного симультанирования (на основе одновременности проявления) к формированию сенсорных образов (или предпосылок для их формирования);

- ✓ структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов, временной организации деятельности;

- ✓ структурирование пространства как способ преодоления трудностей выбора в пространственной организации деятельности;

- ✓ регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребенка;

- ✓ визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребенка и перспективам его развития;

- ✓ генерализация навыка – снятие (минимизация) зависимости навыка от несущественных факторов, препятствующих его переносу в другие условия; формирование функциональной значимости для ребенка навыка как такового;

- ✓ недостаточность возможностей (иногда невозможность) усвоения «из жизни» (имплицитно) смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных (специально направленных на обучение определенным навыкам и умениям) методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения (как эксплицитного, так и имплицитного) с учетом особенностей развития детей с РАС;

- ✓ отклонения от типичных представлений о принципе «от простого к сложному», поскольку в условиях искаженного развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальными;

- ✓ использование в некоторых случаях диссоциированности формальной и

содержательной сторон образовательного процесса в методических целях: добиваться сначала формального усвоения навыка, потом (по возможности) насыщения достигнутой формальности содержанием. Особенно в случае жизненных компетенций формально освоенный (но не вполне осознанный) навык может смягчить проблемы социальной адаптации и взаимодействия;

✓ учитывая искаженность (часто в сочетании с недоразвитием) формирования понятий при РАС, предпринимать индивидуализированные меры для оптимизации развития структуры мышления детей с аутизмом от свойственных раннему возрасту примитивных форм, учитывающих исключительно временные связи («после того - следовательно, в силу того»), к свойственной развитому мышлению схеме «индукция – понятие – дедукция». Проблемы могут касаться как формирования понятия, так и реализации понятия в конкретные воплощения, что требует внимания специалиста в дошкольном возрасте;

✓ в мнемических и в собственно мыслительных процессах переходить от декларативных к процессуальным механизмам с использованием соответствующих методов и технологий;

✓ без коррекции проблем поведения содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Высокая неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории (содержательной, деятельностной и процессуальной), что полностью соответствует принципу вариативности образования с учетом особенностей развития детей с РАС.

Во-первых, необходима вариативность коррекционных подходов, направленная на смягчение/снятие проблем, обусловленных аутизмом, без чего невозможно эффективное освоение традиционных образовательных областей дошкольного образования, обозначенных в ФГОС ДО.

Во-вторых, необходима вариативность в традиционном понимании как способность системы образования предоставить обучающимся разнообразные варианты образовательных траекторий с целью обеспечения максимально возможной степени самореализации, для чего могут использоваться все имеющиеся в системе образования возможности с учетом перечисленных выше особенностей обучения детей с РАС.

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием как традиционных клинических и психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определенных подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Поскольку в настоящее время нет патогенетически обоснованной классификации аутизма или классификации, учитывающей нарушения в основных сферах, существ-

венных для образовательного процесса в дошкольном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (Приложение 1).

Наиболее тяжелый *третий уровень* – *потребность в очень существенной поддержке*. Это обусловлено:

- ✓ тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьезным нарушениям в функционировании;
- ✓ крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;
- ✓ отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченными/повторяющимися формами поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;
- ✓ сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – *потребность в существенной поддержке*, что проявляется:

- ✓ в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;
- ✓ в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;
- ✓ в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;
- ✓ в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченными/повторяющимися формами поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;
- ✓ в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – *потребность в поддержке*, при котором отмечается следующее:

- ✓ без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;
- ✓ сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;
- ✓ сниженный интерес к социальным взаимодействиям;
- ✓ негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);
- ✓ сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;
- ✓ проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

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

Следует учитывать, что особые образовательные потребности неоднородны в плане соотношения с клинико-психологической структурой РАС. Таким образом, специальные образовательные потребности определяют следующую стратегию образовательных мероприятий для дошкольников с расстройством аутистического спектра:

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

1.1.4. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Ранний возраст. Выбор методического подхода в раннем возрасте определяется, прежде всего, временем выявления аутистической симптоматики и принципом «не навреди». До появления и выявления аутистической симптоматики необходимость ранней помощи у «потенциальных аутистов» может быть обусловлена только коморбидными соматическими или неврологическими расстройствами. После направленного скрининга, на этапе динамической диагностики специальная помощь становится возможной, но психологический профиль ребенка – то есть спектр его проблем и выраженность каждой из них – установить с достаточной определенностью сложно. В связи с этим специалисты направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание, игровую деятельность.

Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить в ходе динамического наблюдения за поведением ребенка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту. До получения соответствующей информации лучше исходить из предположения, что такие ресурсы есть, и предпочесть развивающие подходы. По мере становления клинической картины может возникнуть необходимость применения того или иного варианта поведенческих методов, но такие решения чаще всего можно принимать не ранее трех лет.

При проведении занятий по ранней помощи детям с РАС под руководством специалистов непосредственно с детьми занимаются специально обученные родители. Организация работы с привлечением родителей имеет ряд преимуществ: укрепляется связь ребенка с родителями; нет нужды на самом раннем этапе сопровождения вводить в окружение нового человека; повышается компетентность родителей в вопросах аутизма; навыки, приобретенные

в ходе занятий с родителями, оказываются более стабильными (по-видимому, за счет эмоциональной связи между детьми и родителями и постоянного социального взаимодействия).

В *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы.

Собственно коррекционная работа и освоение содержания образовательных областей близки содержательно (общность сфер развития) и функционально (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей), в связи с этим постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования предполагает решение нескольких задач.

В начале дошкольного возраста (3-3,5 года) происходит установление диагноза, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребенка и решить вопрос об основном коррекционном подходе.

В настоящее время существует широкий спектр методических подходов к коррекции аутистических расстройств: директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАССН); отработка основного ответа (*pivotal response treatment, PRT*); развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С.Никольской, «*Floortime*» С.Гринспена и С.Уидер). Также в практике возможно применение различных сочетаний поведенческих и развивающих подходов.

Аргументами в пользу выбора поведенческих подходов (прежде всего, АВА по Ловаасу) являются:

- ✓ наличие поведения, не поддающегося контролю;
- ✓ наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации;
- ✓ отсутствие контакта с родителями;
- ✓ невозможность выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;
- ✓ грубые нарушения произвольного внимания.

Противопоказаниями к выбору директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов считаются:

- ✓ сверхпривязанность к матери, симбиоз;
- ✓ выраженный страх взаимодействия с людьми;
- ✓ гиперсензитивность к тактильному контакту;
- ✓ выраженная процессуальность аутистических расстройств;
- ✓ глубокие нарушения эмоциональной сферы (на уровне эмоциональной тупости).

Являются показаниями к выбору развивающих подходов и не требуют директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов:

- ✓ отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;

- ✓ если ребенок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
- ✓ контакт с ребенком возможен, он может хотя бы частично выражать свои желания, согласие или несогласие с ситуацией;
- ✓ поведение в основном поддается контролю.

Очевидно, что у детей с аутизмом часто встречается такое сочетание признаков, которое несовместимо ни с АВА, ни с развивающими подходами (например, выраженные проблемы поведения и гиперсензитивность к тактильному контакту), из чего следует необходимость либо последовательного использования различных методов, либо их сочетание.

Проведя анализ особых образовательных потребностей детей с РАС дошкольного возраста, можно сделать вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, иногда многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но ее место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов. Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приемов; обычно доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

1.2. Использование метода сенсорной интеграции для коррекции нарушенного (искаженного) развития у детей с расстройствами аутистического спектра посредством использования оборудования сенсорной комнаты

В процессе жизнедеятельности человека нервная система получает сигналы от всех анализаторов – слухового, зрительного, вестибулярного, вкусового, а также от рецепторов осязания и проприоцепции, обрабатывает полученную сенсорную информацию и использует ее в целенаправленной деятельности.

Нарушение сенсорной обработки является комплексным церебральным расстройством, при котором ребенок неправильно интерпретирует повседневную сенсорную информацию, что может приводить к проблемам с координацией движений, речью, поведением, обучением. Дисфункция сенсорной интеграции проявляется в том, что сигналы, поступающие к головному мозгу из разных источников, не трансформируются в адекватный ответ. Некоторые дети приходят в состояние гипервозбуждения, а другие, напротив, избегают любых сенсорных стимулов. Если у ребенка, в силу каких-либо причин, име-

ется нарушение обработки сенсорных сигналов, то это приводит к дисфункциям в моторике, познавательном развитии и поведении.

Существенной особенностью детей с РАС является патологически выраженное реагирование на получаемую извне сенсорную информацию. Нейтральные для других людей стимулы у ребенка с РАС могут вызывать необычные ощущения, как приятные, так и неприятные, и запускать цепочку необычного поведения. На сегодняшний день доказано, что многие проблемы в поведении связаны с тем, что люди с РАС воспринимают и перерабатывают сенсорную информацию качественно иначе, чем нейротипичные.

У большинства детей с РАС обнаруживается целый ряд отклонений в сенсорной сфере:

1. В области тактильного восприятия: в младенческом возрасте отмечается отрицательная эмоциональная реакция на прикосновения, пеленание, купание, в более старшем – непереносимость одежды, обуви, чистки зубов. У другой группы детей с РАС наблюдается слабая реакция на прикосновения, мокрые пеленки, холод.

2. В области зрительного и слухового восприятия: непереносимость яркого света, громких звуков у одной группы детей с аутизмом и слабая реакция на них у другой. В ряде случаев аутичные дети ошибочно оценивались как глухие. Снижение ориентировки на речевые сигналы, невнимание к речи другого человека, его мимике, взгляду оказывают в дальнейшем тормозящее влияние на развитие коммуникативной стороны речи. Особенности сенсорной сферы детей с расстройствами аутистического спектра становятся источником проблем в обучении и приводят к различным видам дезадаптивного поведения.

Многие трудности, вызванные сенсорными особенностями детей с РАС, можно преодолеть, создавая особую сенсорную среду или используя специальное оборудование сенсорной комнаты. При этом особенности восприятия каждого ребенка с РАС строго индивидуальны. Поэтому для создания оптимальных условий обучения каждый раз необходимо исследовать сенсорную сферу ребенка и опираться именно на его индивидуальные особенности. При наличии у ребенка значимых сенсорных нарушений необходимо понять проблемное поведение, связанное с необычной сенсорной чувствительностью и создать комфортную обстановку для обучения ребенка, убрав все непереносимые раздражители. Ими могут быть предметы или явления, не приносящие обычным людям явный дискомфорт, например, яркий свет лампы, запах дезодоранта, громкий голос преподавателя и т.п. Помимо исключения неприятных для ребенка с РАС сенсорных раздражителей, важно обеспечить ему возможность получать приятные ощущения, чему способствуют занятия в сенсорной комнате.

Аутостимуляции и стереотипии чаще всего служат у детей с РАС средством компенсации, что положительно влияет на состояние и самочувствие ребенка. С другой стороны, поглощенность стереотипными формами поведения может препятствовать обучению и социализации. Для достижения ребенком комфортного состояния специалист может организовывать сенсор-

ную стимуляцию социально приемлемым способом (например, качание на качелях или вращение на карусели). Это может предотвратить другие социально неприемлемые формы аутостимулирующего поведения. Кроме того, родитель или учитель могут использовать сенсорные игры, обеспечивающие приток «сенсорной пищи», для установления взаимопонимания с ребенком.

Признаки нарушения СИ: У детей с аутизмом в той или иной степени наблюдаются явления сенсорной дезинтеграции. Это может проявляться следующим образом:

- недостаточная или чрезмерная чувствительности к слуховым, зрительным, тактильным стимулам;
- слишком низкий или слишком высокий уровень двигательной активности, нарушение мышечного тонуса;
- трудности в различении правой и левой сторон, в обучении чтению и письму;
- слабая двигательная координация, неуклюжесть, расторможенность;
- импульсивность, трудности в концентрации внимания, быстрая утомляемость;
- отказ от социальных контактов, задержка речи, трудности в обучении;
- проблемы с использованием столовых приборов, ножниц, неправильный захват карандаша и т.д.

Целью занятий по развитию сенсорной интеграции является предоставление такого количества соответствующих сенсорных стимулов, чтобы создать условия для нормальной работы центральной нервной системы.

Основные задачи занятий по развитию сенсорной интеграции:

1. Обогащение сенсорного опыта (получение различных ощущений) через воздействие на органы чувств.
2. Преодоление проблем сенсорного восприятия (дискомфорта, вызываемого конкретным стимулом-раздражителем).
3. Развитие зрительного, слухового, тактильного, кинестетического восприятия.
4. Развитие крупной и мелкой моторики у детей.
5. Развитие концентрации внимания.
6. Формирование необходимых навыков (следование вербальным инструкциям, самостоятельного выполнения серии заданий, зрительно-моторной координации).

Основная работа по коррекции сенсорной дезинтеграции проводится в сенсорной комнате. *Сенсорная комната* – это среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы слуха, обоняния, зрения, осязания, вестибулярные рецепторы. Дети в сенсорной комнате не подвергаются никакому давлению извне и ощущают себя в защищенности и безопасности, что в свою очередь способствует развитию всех органов чувств, психических процессов, двигательной сферы, а также помогает снять психоэмоциональное и мышечное напряжение. Для обеспечения разносторонней коррекции сенсорной дезинтеграции у детей с РАС и проведения за-

нятий по сенсорной интеграции, в оборудовании сенсорной комнаты должно быть представлено:

1. Оборудование для обеспечения движения и развития вестибулярного аппарата.
2. Оборудование с различными видами освещения, что помогает разнообразить сенсорные ощущения.
3. Оборудование, включающее тактильные и сенсорные элементы (в частности, тактильные панели).
4. Оборудование для ароматерапии.
5. Использование оборудования для давления и сжатия.
6. Оборудование для стимулирования вибрационных ощущений.
7. Музыкальное и звуковое сопровождение.

Сенсорная интеграция для детей обеспечивается комплексом упражнений, направленных на преодоление расстройств чувственного восприятия. Упражнения разрабатываются индивидуально для каждого ребенка с РАС на основе сенсорной диагностики. В общей совокупности в комплексе должны присутствовать упражнения на все основные виды восприятия:

- зрительного – стимуляция зрения при помощи ярких предметов, упражнения в затемненной комнате;
- обонятельного - стимуляция резкими и слабыми запахами;
- слухового – использование звуков различной интенсивности, музыки, природных шумов;
- вкусового – презентация раздражителей вкуса;
- тактильного – стимуляция пальцев, кистей, лица, поверхности тела;
- вестибулярного – кувырки, повороты, прыжки на пружинящей поверхности;
- проприочувствительность – определение положения тела в пространстве, стимуляция глубокого мышечного чувства.

Специально организованная внешняя среда, «сенсорная диета» обеспечивают комфортное состояние ребенка с РАС и повышают общий уровень продуктивности его деятельности. Каждому специалисту, работающему с детьми с РАС, необходимо:

- иметь общие представления о функциях и нарушениях сенсорных систем;
- понимать функции самостимулирующего поведения, разделять сенсорные ощущения на комфортные и не комфортные для ребенка;
- понимать, что у каждого ребенка с аутизмом есть свой собственный индивидуальный сенсорный профиль;
- уметь пользоваться диагностическим инструментарием для определения индивидуального сенсорного профиля ребенка;
- организовывать окружающую среду (в том числе уметь подбирать необходимое сенсорное оборудование) для снижения дискомфортных ощущений;
- подбирать подходящие обучающие материалы и методы работы;
- предоставлять ребенку возможности получать приятные ощущения безопасным для него способом для регуляции эмоционального состояния.

Ожидаемые результаты работы в сенсорной комнате:

- качественное улучшение в состоянии сенсорноперцептивной и эмоционально-волевой сфер, что включает в себя: расширение ряда сенсорных эталонов, развитие умения дифференцировать собственные сенсорные ощущения, сравнивать и называть характерные признаки предмета;
- повышение способностей адаптации к новым условиям;
- улучшение межличностных отношений, формирование коммуникативных навыков;
- совершенствование игровой деятельности;
- развитие умения понимать свое эмоциональное состояние, научиться распознавать чувства других людей;
- снижение психоэмоционального напряжения, снижение тревожности; формирование эмоционально спокойного состояния, способствующее снятию негативных эмоций и состояний;
- общее психофизиологическое развитие (улучшение соматического здоровья; активизация деятельности; развитие мелкой моторики);
- преодоление страхов; коррекция уровня тревожности и агрессивности;
- активизация речевого развития (активизация словаря; формирование способности ребенка, к пониманию обращенной к нему и контекстуальной речи; формирование диалогической речи);
- развитие социальных норм поведения; ориентация ребенка на взрослого как на источник социального опыта.

Критерии оценки достижения планируемых результатов:

- Качественные: желание детей посещать занятия в сенсорной комнате, благоприятный эмоциональный фон на занятиях, установление доброжелательных отношений между ведущим и участниками, положительная устная обратная связь в конце каждого занятия, положительные изменения в состоянии воспитанников по результатам наблюдения ведущего, других педагогов, работающих с детьми, родителей.
- Количественные: увеличение числа воспитанников с высоким и средним уровнем развития процессов восприятия. Снижение числа воспитанников с высоким уровнем тревожности.

При организации занятий в сенсорной комнате педагоги опираются на следующие основные *принципы*:

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Диагностика, проведенная перед началом занятий по программе, позволяет индивидуально подобрать актуальный уровень сложности заданий для каждого ребенка, чем достигается наибольшая коррекционная эффективность занятий.

2. Деятельностный принцип коррекции. Коррекция и развитие сенсорно-перцептивной сферы ребенка происходит в ходе направляемого педагогами взаимодействия ребенка с оборудованием сенсорной комнаты. В ходе каждого занятия совершенствуются практические умения и навыки ребенка.

3. Принцип учета возрастных, психологических и индивидуальных особенностей ребенка. В зависимости от возраста детей, их индивидуально-психологических особенностей и уровня развития сенсорно-перцептивной

сферы в структуре и содержании занятия производятся изменения. В том числе регулируется уровень сложности и продолжительности занятий, длительность использования интерактивного оборудования сенсорной комнаты.

4. Принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность их развития.

5. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком. Данный принцип реализуется в ходе индивидуальных консультаций с воспитателями и родителями детей группы.

6. Основу общеразвивающей, коррекционно-образовательной, психологической работы составляет баланс свободной самостоятельной деятельности детей и совместной деятельности со специалистом.

7. Реализация дифференцированного подхода в общеразвивающем, коррекционно-образовательном, психологическом процессе.

8. Последовательность, постепенное усложнение заданий.

9. Систематичность проводимых занятий.

Содержание деятельности педагога-психолога в сенсорной комнате

При использовании сенсорного оборудования для коррекции эмоциональной сферы сначала необходимо выявить эмоциональные особенности, которыми обусловлены трудности в поведении ребенка, такие как негативизм, уход от совместной деятельности, неуверенность, ограниченность и избирательность в контактах и др. Эти нарушения могут быть обусловлены различными причинами. В зависимости от этих причин формируется состав подгруппы.

В условиях сенсорной комнаты интерактивная среда позволяет не только стимулировать сенсорноперцептивные ощущения ребёнка, но и активизировать его чувства, гармонизировать эмоциональное состояние.

Для детей с ограниченным социальным опытом целесообразно использовать игры-драматизации на тему знакомых сказок или придуманного сюжета с использованием полифункционального интерактивного оборудования сенсорной комнаты. Эта среда, наполненная различными аудиальными, визуальными и тактильными стимуляторами, помогает создать определенную эмоциональную атмосферу, создает определенное настроение и стимулирует положительное общение ребенка с окружающими людьми.

Большое значение имеет стиль общения педагога-психолога как специалиста, проводящего занятия в интерактивной среде сенсорной комнаты. Позиция равноправия, сотрудничества, принятия каждого во всех его проявлениях является основным условием коррекционной работы.

Сенсорная комната позволяет выполнять следующие процедуры психологического воздействия:

- релаксацию, снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- стимулирование сенсорной чувствительности детей;
- поддержание интереса и познавательной активности;
- повышение активности за счет стимулирования положительных эмо-

циональных реакций;

- развитие воображения и творческих способностей детей;
- коррекцию психоэмоциональных состояний.

Содержание деятельности учителя-дефектолога в сенсорной комнате

Занятия в сенсорной комнате позволяют разнообразить коррекционно-развивающую работу учителя-дефектолога с детьми и раскрыть резервные возможности каждого ребенка. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате направлена на поэтапное включение и синхронизацию всех сенсорных потоков через стимуляцию различных органов чувств. Сенсорная комната – как коррекционно-развивающее пространство – создаёт все необходимые условия и среду для успешного развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая особенности развития детей с РАС, основным содержанием деятельности учителя-дефектолога является:

- релаксация и снятие эмоционального и мышечного напряжения; стимулирование сенсорной чувствительности и двигательной активности воспитанника;
- развитие зрительно-моторной координации;
- фиксирование и управление вниманием ребенка, поддержание у него интереса и познавательной активности;
- тонизирование психической активности за счет стимулирования положительных эмоциональных реакций;
- расширение кругозора ребенка, восприятия разнообразных свойств предметов;
- активация различных функций центральной нервной системы за счет создания обогащенной мультисенсорной среды;
- развитие позитивного общения детей и взаимодействия их друг с другом
- формирование схемы тела, развитие пространственных представлений;
- развитие сенсорно-тактильной сферы;
- развитие мелкой моторики.

В процессе проведения занятий учитель-дефектолог использует в своей работе упражнения на развитие сенсорных процессов; дыхательные упражнения; глазодвигательные упражнения; элементы сказкотерапии и игротерапии; танцедвигательные упражнения; упражнения, направленные на развитие процессов саморегуляции; элементы массажа и самомассажа; беседы.

Содержание деятельности учителя-логопеда в сенсорной комнате

Совершенно очевидно, что использование сенсорной комнаты в обучении детей с РАС и системным недоразвитием речи имеет ряд преимуществ, которые делают их использование максимально востребованным: с помощью сенсорной комнаты учитель-логопед имеет возможность заинтересовать дошкольников, пробудить в них любознательность, завоевать их доверие. Многообразие материалов, стимуляторов сенсорной комнаты позволят активизировать ощущения, восприятия, зрительно-двигательную координацию, активнее развивать предпосылки речевой деятельности. Практика показывает, что дети быстрее запоминают материал, выполняют логопедические задания

с увлечением и интересом, что позволяет повысить детскую активность и любознательность.

Наиболее актуальными являются следующие направления работы учителя-логопеда с использованием оборудования сенсорной комнаты:

- развитие речевого дыхания, формирование целенаправленного выдоха;
- совершенствование и коррекция фонематического восприятия;
- обогащение словарного запаса;
- коррекция и развитие грамматической стороны речи;
- формирование выразительности речи, улучшение звучания речи воспитанников.

В работе с оборудованием сенсорной комнаты учитель-логопед использует игры и упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, развитие фонематического восприятия, обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи. Данные игры способствуют развитию умения подбирать прилагательные к существительному, учат образовывать относительные прилагательные от существительных, отвечать целым предложением, расширяют представления о свойствах различных материалов, расширяют сенсорный опыт, обогащают представления об окружающем мире.

Кроме этого, обстановка сенсорной комнаты позволяет снять напряжение и способствует повышению речевой активности воспитанников. Повышение эмоционального отклика детей повышает выразительность речи, способствует активизации самостоятельных высказываний.

Содержание деятельности воспитателя в сенсорной комнате

Сенсорное развитие детей с расстройством аутистического спектра значительно отстает по срокам формирования, проходит чрезвычайно неравномерно и имеет свои особенности: они испытывают трудности в обследовании предметов, выделении нужных свойств, в обозначении этих свойств словом.

При проведении занятий в сенсорной комнате воспитатель должен опираться на результаты диагностики воспитанников, которые проводят специалисты (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед).

Направления занятий воспитателя с использованием оборудования сенсорной комнаты:

- помогает в стимулировании сенсорной чувствительности и двигательной активности, развития зрительно-моторной координации детей, развивает общую и мелкую моторику, улучшает координацию движений;
- создает положительный эмоциональный фон и помогает преодолеть нарушения в эмоционально-волевой сфере; (уменьшает тревожное состояние, снижает агрессию, учит саморегуляции; снимает мышечное и психоэмоциональное напряжение);
- повышает психическую активность за счет стимулирования положительных эмоциональных реакций; развивает тактильные, зрительные ощущения, тренирует память, внимание, интеллект; обогащает словарный запас;
- расширяет кругозор и пространственные представления, развивает воображение и творческие способности детей;

- выполняет задания и игры, направленные на коррекцию и развитие грамматической стороны речи;
- помогает корректировать нарушения в познавательной сфере (снижение интереса к ранее значимой деятельности, трудности с устойчивостью и концентрацией внимания, трудности запоминания, рассеянность и, соответственно, трудности в обучении);
- помогает решать проблемы с социальной адаптацией.

Показания и противопоказания к посещению сенсорной комнаты

Занятия в сенсорной комнате полезны детям любого возраста. Содержание развивающих занятий зависит от актуальных психических и психологических потребностей, обусловленных возрастными или индивидуальными особенностями. Дети с расстройством аутистического спектра и (или) дети-инвалиды в первую очередь нуждаются в развитии сенсорного опыта.

Сеансы для детей с ограниченными возможностями здоровья показаны в следующих случаях: наличие неврозов и неврозоподобных состояний; задержка психомоторного и речевого развития; резидуально-органические поражения нервной системы (тики, заикание, энурез и др.); аутизм; адаптационные расстройства; трудности усвоения программного материала; ДЦП и двигательные нарушения другой этиологии; нарушения слуха, зрения и речи.

К частичным противопоказаниям относится наличие у ребенка эпилепсии или судорожной готовности (в таком случае используются только релаксационные приемы без мигающего оборудования и ритмичной музыки). При работе с гиперактивными детьми необходимо снизить нагрузку на сенсорнику, исключить элементы активной стимуляции. Тревожным детям не рекомендуются резкие переходы от одного стимула к другому. Дети, имеющие частичные противопоказания, должны предварительно получить консультацию и рекомендации невролога.

Предметно-пространственная среда сенсорной комнаты

Модули	Содержание модуля	Перечень оборудования
Коррекция и стимуляция проприоцептивных ощущений	- Игры и упражнения с движением - Использование давления и сжатия	Сенсорное яйцо; чулок совы; утяжеленные одеяла; утяжеленные жилеты; подушки балансировочные массажные; тренажер мозжечковой стимуляции «Баламетрикс»
Коррекция сенсорных ощущений, тренировка вестибулярного аппарата	- Игры и упражнения с мячами, планками - Речевые игры и упражнения	Равновес совы
Стимуляция сенсорных ощущений различных модальностей, развитие зрительно-моторной	- Игры для развития чувствительности различных анализаторных систем	Тактильные панели акустические; тактильные панели фиброоптические; тактильные па-

координации	- Упражнения на совершенствование умения анализировать ощущения, полученные от разных органов чувств	нели с декоративными элементами; панно тактильное игровое «Ежик»
Снятие психологического напряжения, релаксация	- Упражнения для снятия психоэмоционального напряжения	Сенсорный мягкий уголок «Комфорт»; ковер напольный фиброоптический «Звездное небо»; туннель фиброоптический
Укрепление и тонизирование мышц, физическое развитие	- Выполнение упражнений с сопротивлением движению ребенка	Сухой бассейн вибромusзыкальный; мячи массажные различного диаметра; массажные кольца; тактильные дорожки; тактильные коврики для профилактики плоскостопия
Развитие представлений об окружающем мире	- Игры, упражнения, беседы об окружающем мире	Коррекционно-развивающее оборудование «Колесо спецэффектов» с проектором («Времена года», «Под водой», «На природе»)

Режим работы сенсорной комнаты

Занятия в сенсорной комнате проводятся в индивидуальной и групповой форме. Каждый специалист, использующий ресурсы сенсорной комнаты, составляет свою программу занятий. На основе программы занятий каждого специалиста составляется график и расписание посещения сенсорной комнаты.

Сенсорная комната работает по расписанию, которое составляется в начале учебного года. Во время занятий в комнате обязательно должен присутствовать взрослый.

1.3. Этапы дошкольного уровня образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра

В связи с исключительной клинической и психолого-педагогической полиморфностью расстройств аутистического спектра представляется целесообразным использовать категорию *индивидуальной образовательной траектории (маршрута)*, так как она предлагает более глубокую и всестороннюю проработку предлагаемых решений по трем направлениям: содержательному, деятельностному и процессуальному.

Содержательное направление подразумевает вариативные учебные планы и образовательные программы (в том числе адаптированные), а также су-

ществующие образовательные стандарты, определяющие индивидуальный образовательный маршрут.

Деятельностное направление рассматривают как специальные педагогические технологии, то есть как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Главная задача деятельностного направления – выбор оптимальных форм получения образования.

Процессуальное направление представляет собой технологии организации образовательного процесса.

Основные нарушения, свойственные РАС, относятся преимущественно к вторичному уровню клинико-психологической структуры, то есть потенциально доступны психолого-педагогической коррекции. Выделяются следующие этапы дошкольного образования у детей с РАС:

- ранней помощи,
- начальный,
- основной,
- пропедевтический.

На этапе **ранней помощи** происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС (далее: «группа риска»), которым оказывают общеукрепляющую и общеразвивающую, неспецифическую по отношению к аутизму помощь в связи с коморбидными расстройствами. Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития.

Концепция ранней помощи в Российской Федерации допускает пролонгацию ранней помощи на весь период дошкольного детства. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребенка с РАС в групповых занятиях.

Что касается индивидуальной образовательной траектории ранней помощи детям с группой риска по РАС, то ее содержательное направление должно определяться ФГОС дошкольного образования и разработанной на его основе примерной АООП дошкольного образования детей с РАС (этап ранней помощи) с учетом Концепции ранней помощи.

Программы ранней помощи должны быть строго индивидуальными, хотя в случае группы риска по РАС такая индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. Кроме того, на этом этапе комплексного сопровождения очень важно уделять должное внимание не только коррекционной работе, но и диагностике, сбору и анализу данных для уточнения выбора основного коррекционного подхода и индивидуальной программы развития.

Существуют различные подходы к ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Тем не менее, во всех подходах выделяется ряд общих принципов, на которые следует опираться при организации системы ранней помощи:

- начальной формой работы являются индивидуальные занятия с постепенным переходом к занятиям в малой группе;
- все известные подходы стараются идти «от ребенка» (хотя трактуют этот принцип не вполне одинаково);
- отводится большая роль привлечению родителей к работе с их ребенком;
- принципиально допускается параллельное использование других методов;
- подразумевается или не отрицается (особенно в рамках эмоционально-смыслового подхода) использование психофармакотерапевтических средств.

Наличие разных методических подходов создает основы для гибкого подхода к реализации ранней помощи, большей степени ее индивидуализации.

В Российской Федерации в соответствии с Концепцией ранней помощи предполагается создание центров ранней помощи разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, социальная защита) в зависимости от сложившейся в регионах традиции; существуют и негосударственные центры ранней помощи. Очень важным представляется создать такие условия, чтобы инициатива обращения в центр ранней помощи исходила от родителей: в этих случаях легче формируется внимательное, активное отношение родителей к ребенку и его проблемам, и, как правило, эффективность помощи выше.

Переход к **начальному этапу** ДО происходит с установлением диагноза РАС (или из входящих в РАС) и характеризуется возможностью:

- определить степень тяжести аутистических расстройств (по DSM-5);
- определить психолого-педагогический профиль развития;
- решить вопрос об установлении инвалидности и в случае ее установления сформировать индивидуальную программу реабилитации/абилитации;
- составить индивидуальную программу коррекции и развития (с учетом результатов ранней помощи).

Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС программы дошкольного образования в той или иной форме (основной или адаптированной), по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий.

Организация включения дошкольника с расстройствами аутистического спектра в образовательный процесс в дошкольном учреждении может быть реализована в одном из трех вариантов:

1. Подготовка к переходу на начальный этап дошкольного образования осуществляется в системе ранней помощи.

2. Вторым вариантом перехода от ранней помощи к ДОО является Региональный ресурсный центр помощи детям с РАС – негосударственная организация, главная задача которой – смягчение аутистических проблем до уровня, обеспечивающего интеграцию в детский сад или начальную школу. Методической основой помощи детям с РАС в таких центрах являются, как правило, различные варианты АВА.

3. Третий вариант – создать такие условия для реализации начального этапа дошкольного образования в детском саду, чтобы стало реально возможным постепенное включение ребенка с аутизмом в систему.

Таким образом, начальный этап может проходить в форме индивидуальных занятий в ресурсном центре или в группе кратковременного пребывания в ДОО (с постепенным увеличением продолжительности пребывания и объема недельных занятий).

Для детей исходно *первого уровня* тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребенок переходит к основному этапу дошкольного образования. Организация дальнейшего образования происходит в группах общеразвивающего вида, комбинированного вида (норма плюс 1-2 ребенка с РАС), компенсирующего вида (дети с другими нарушениями развития плюс 1-2 ребенка с РАС). В переходный период, возможно, потребуется помощь тьютора и сокращенная продолжительность пребывания.

Для детей *второго уровня* тяжести аутистических расстройств возможно два варианта результатов начального этапа:

- успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первого с соответствующими организационными решениями;
- относительно успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована; организационные решения: ресурсная группа в ДОО (занятия частично в группе другого вида, частично индивидуальные в ресурсной группе).

Для детей *третьего уровня* тяжести аутистических расстройств понижение уровня тяжести до первого рассматривается как маловероятное; другие возможные результаты:

- успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств повышается до второго с соответствующими организационными решениями (ресурсная группа в ДОО);
- менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и: а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО; б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре; индивидуальные или индивидуально-групповые занятия в ДОО в группе компенсирующего вида для детей с РАС или ТМНР.

Основной этап дошкольного образования детей с РАС характеризуется полным или частичным подключением ребенка с аутизмом к освоению предусмотренных ФГОС основных образовательных областей.

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестает занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой (в группе, соответствующей или несколько опережающей по уровню интеллекта возможности ребенка с РАС).

Индивидуальные программы освоения основных образовательных областей должны быть адаптированы для детей с РАС в соответствии с нозологическими и индивидуальными особенностями. Адаптация ООП дошкольного образования должна включать не только содержательную, но также методическую и организационную составляющие, то есть создавать возможность вводить коррекционные моменты в те или иные разделы ООП дошкольного образования, планировать индивидуальную работу по актуальным для данного ребенка темам программы.

Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию. Для детей с РАС с учетом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию имеет много сложностей и обязательно требует подготовки, причем для детей с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Все задачи подготовки к школе можно разделить на: социально-коммуникативные, поведенческие, организационные, навыки самообслуживания и бытовые навыки, академические (основы чтения, письма, математики). Эти задачи решаются в ходе пропедевтического периода, главная цель которого состоит в том, чтобы подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению. Следует учитывать исключительный полиморфизм проявлений аутизма и, в связи с этим, обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению, неодинаковую значимость перечисленных выше задач подготовки к школе для детей с разными уровнями тяжести аутистических расстройств. Если социально-коммуникативные, поведенческие и организационные навыки, а также готовность в плане жизненных компетенций важны, так или иначе, для всех детей с РАС, то академическая подготовка актуальна, прежде всего, для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств.

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив НОО. Усвоение программ пропедевтического периода, как всегда в случае аутизма, трудно прогнозируемо по времени, поэтому часто возникает необходимость продления детства до 8 – 8,5 лет; это практически всегда оказы-

вадается оправданным, поскольку неготовность к обучению в начальной школе ведет к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АООП НОО.

1.4. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с РАС к концу дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трех уровней тяжести.

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Настоящие требования являются ориентирами для:

- построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;
- решения задач формирования Программы; анализа профессиональной деятельности и взаимодействия с семьями воспитанников;
- изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;
- информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка. Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая: аттестацию педагогических кадров; оценку качества образования; оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей); оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания; распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

1.4.1. Целевые ориентиры этапа ранней помощи для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам

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

- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребенка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест "Пока") по подражанию;
- 30) "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застежек) и вешает на крючок;
- 34) уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- 36) понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) выполняет последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимает названия основных цветов ("дай желтый" (зеленый, синий));
- 42) выполняет элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- 43) прodelьывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трех и более картинок в правильном порядке;
- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- 47) моет руки с помощью педагогического работника;
- 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- 49) преодолевает избирательность в еде (частично).

1.4.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;

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

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

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трехсловные 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; поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;

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

10) знает основные цвета и геометрические формы;

11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;

12) может писать по обводке;

13) различает "выше - ниже", "шире - уже" и т.п.

14) есть прямой счет до 10;

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

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

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

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

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

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

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

3) может поддерживать диалог (часто – формально);

4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;

5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);

6) выделяет себя как субъекта (частично);

7) поведение контролируемо с элементами самоконтроля (ребенок нуждается в поддержке);

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 тренажеров, 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.

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

1.5. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по реализации Программы

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

Оценивание качества, то есть оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании обучающихся с ОВЗ, направлено в первую очередь на оценивание созданных Организацией условий в процессе образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией и т.д.

Система оценки качества дошкольного образования:

- должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в Организации в пяти образовательных областях, определенных Стандартом;

- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;

- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы Организации;

- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;

- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с ОВЗ, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками Организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в Организации, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности Организации на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы. Целевые ориентиры, представленные в Программе не подлежат непосредственной оценке; не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС; не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС; не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей с РАС; не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая: педагогические наблюдения; педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации; детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности; карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС; различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

Организация имеет право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе, его динамики.

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

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с РАС;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:
 - с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,
 - разнообразием вариантов образовательной среды,
 - разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

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

- внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации;

- внешняя оценка дошкольной образовательной организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;

- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;

- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС;

- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;

- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации адаптированной основной образовательной программы в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы. Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности. Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с ОВЗ, его семья и педагогический коллектив Организации.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют родители (законные представители) обучающихся с РАС и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности Организации, предоставляя обратную связь о качестве образовательной деятельности Организации. Система оценки качества реализации Программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ на уровне

Организации должна обеспечивать участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу – обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

II. Содержательный раздел

2.1. Общие положения

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

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

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 pervasive характер расстройств при РАС, коррекционное направление рассматривается как условие и предпосылка освоения содержания Программы по образовательным областям, то есть дошкольное образование при РАС должно начинаться с решения проблем коррекционного направления с постепенным переходом ко второму, развивающему направлению.

В связи с этим на этапе ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На основном 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 ребенка. 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. В целях преодоления этих трудностей структура Программы состоит из четырех этапов: 1) этап ранней помощи; 2) начальный этап; 3) основной этап; 4) пропедевтический этап.

Первый (ранней помощи) и последний (пропедевтический) этапы 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 учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. На основном этапе происходит освоение программ образовательных областей, которое начинается в разное время в соответствии с готовностью ребенка к началу освоения той или иной программы. По тому же принципу осуществляется определение содержания и время начала работы по тем или иным составляющим программы пропедевтического периода.

2.2. Задачи и содержание образования детей с расстройствами аутистического спектра по образовательным областям. Основной этап дошкольного образования детей с РАС

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования развивающих методов коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития. Одной из основных особенностей работы с детьми с расстройством аутистического спектра, является система построения образовательного процесса, в котором первоначальными задачами выступают задачи формирования у детей с РАС предпосылок сенсорной, коммуникативной, игровой, интеллектуальной деятельности, а также формирование социально приемлемых форм поведения. Содержание предварительного обучения описано в п.2.4, 2.5 данной Программы.

В данном разделе Программы описана система работы по образовательным областям. Следует отметить, что, в соответствии с особенностями и образовательными потребностями дошкольников с РАС, к осуществлению образования по образовательным областям необходимо приступить по мере готовности ребенка с РАС, проведя предварительную работу в необходимом

объеме, независимо от сроков.

Главная особенность основного этапа дошкольного образования детей с РАС – переход к групповым занятиям, который происходит постепенно, по мере готовности ребенка с РАС, но не по достижении определенного возраста. Начинается непосредственная реализация инклюзивного процесса, который понимается гибко: не только как инклюзия в группу типично развивающихся сверстников, но и в группу детей с другими нарушениями развития: интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), ЗПР, ТНР, НОДА; вид группы может меняться в соответствии с динамикой развития ребенка с РАС.

2.2.1. Социально-коммуникативное развитие

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

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

При выделении конкретных задач, учитывается то обстоятельство, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения; с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация невозможна. Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС, но в основном этапе эта работа обязательно продолжается во всех случаях. Для каждого ребенка в программе должно быть учтено то, что является для него актуальным, даже если придется привлечь материал начального этапа или ранней помощи.

Основными задачами коррекционной работы по социально-коммуникативному развитию являются:

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

- ✓ способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»); правильно выполнять инструкцию: «Покажи, где твое ухо?» и т. п.);
- ✓ способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых (непосредственно и/или по фотографиям);

✓ способность дифференцировано выделять объекты окружающего мира (преодолевая в возможно большей степени феномен тождества), различать других людей по полу и возрасту; дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта (по возможности).

2. Формирование потребности в общении, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

✓ формирование потребности в общении через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность со взрослым (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем – с детьми под контролем взрослого; далее – самостоятельно;

✓ взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций; элементарное произвольное подражание; реципрокное диадическое взаимодействие как предпосылка совместной деятельности, прежде всего игровой;

✓ установление элементарного взаимодействия с другими детьми в рамках взаимодействия диадического или в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);

✓ формирование игровой деятельности (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в соответствии с уровнем коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития. Необходимо учитывать, что при аутизме овладение формальной стороной игры очень часто опережает осмысление происходящего;

✓ использование конвенциональных формы общения. Начинать следует с простейших форм («Пока!», «Привет!»), далее – постепенно перейти к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») формам, к использованию обращения и имени по возможности в сочетании с взглядом в глаза человеку, к которому обращается ребенок.

3. Формирование готовности к совместной деятельности. Готовность к совместной деятельности понимается как способность принять предложенное другим человеком взаимодействие. В основе должна лежать деятельность, которую ребенок выполняет самостоятельно, но возможно и совместное выполнение. Например, ребенок выкладывает из мозаики линейную последовательность элементов. Регламент меняется: взрослый и ребенок добавляют по одному элементу по очереди; перейти к такому порядку будет легче, если элементы будут двух цветов: ребенок кладет синие элементы, взрослый – красные.

Когда отработано совместное выполнение задания с взрослым, следует перейти к выполнению (под контролем взрослого) того же задания с другим ребенком, которому это задание и порядок его совместного выполнения знакомы. Очень хороший промежуточный вариант, когда ребенок-партнер специально подготовлен не только в игровом плане, но и знает на доступном уровне особенности поведения при аутизме и обучен правильно на них реагировать.

Алгоритм формирования готовности к совместной деятельности:

✓ формировать толерантное (в дальнейшем дифференцированное, добро-

желательное) отношение к другим детям;

- ✓ формировать способность адекватно отвечать на обращение других людей и поддерживать контакт в русле знакомой деятельности (вначале со знакомыми взрослыми, в дальнейшем с детьми);

- ✓ разнообразить формы взаимодействия в ходе деятельности;

- ✓ постепенно расширять спектр совместной с другими деятельности, увеличивать количество людей (особенно детей), с которыми осуществляется совместная деятельность;

- ✓ генерализация готовности к совместной деятельности.

4. *Становление самостоятельности в социально-коммуникативной сфере* базируется на готовности ребенка с аутизмом к совместной деятельности и предполагает наличие его собственной инициативы в социально-коммуникативном взаимодействии. В возрасте 5-7 лет при типичном развитии все составляющие коммуникативного акта в той или иной степени незрелы, но в принципе доступны – от потребности в общении и блока предварительных условий (ориентировка в целях общения, в ситуации общения, в личности партнера; планирование содержания акта общения; выбор средств, форм общения) к установлению контакта с партнером и собственно общению с сопутствующими ему адаптивными реакциями (восприятие и оценка ответной реакции партнера, установление обратной связи, корректировкой содержательной и формальной сторон взаимодействия с партнером). Каждый пункт (или несколько пунктов) может представлять трудность для ребенка с аутизмом, и целесообразно не пытаться предупредить трудности заранее, но формировать самостоятельность в общении и, в случае необходимости, уделять особое внимание тем моментам, которые будут препятствовать овладению навыком на заданном уровне.

Возможен следующий алгоритм формирования самостоятельности в социально-коммуникативной сфере:

- ✓ выбрать предмет коммуникации, представляющий систематический интерес для ребенка и адекватный ситуации;

- ✓ выбирается форма сообщения о потребности в соответствии с имеющимися или перспективными возможностями ребенка;

- ✓ отрабатывается «самостоятельная» коммуникация (при поддержке взрослого): желаемое достигается только через обращение в требуемой форме;

- ✓ навык переводится (в доступной степени) в действительно самостоятельный;

- ✓ генерализация навыка.

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

- ✓ умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно их оценивать и адекватно на них реагировать (то есть формировать уровень базальной аффективной коммуникации по В. В. Лебединскому);

- ✓ установление эмоционального контакта с близкими и с другими людьми, формирование чувства привязанности к близким;

✓ формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;

✓ развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.); формирование предпосылок понимания мотивов и причин поведения других людей, умения оценивать свое поведение и поведение других людей, адекватно на него реагировать.

6. *Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме* не следует строить сразу на основе понимания сущности опасности и ее возможных последствий, так можно спровоцировать страхи, негативизм, стремление выйти за пределы допустимого/разрешенного. В связи с этим целесообразно сначала: 1) ввести правила безопасного поведения на основе отработки стереотипа, и/или на основе эмоционального контакта со взрослыми; 2) перейти к осмыслению отработанных стереотипов в соответствии с возможностями ребенка. В случае относительно легких аутистических расстройств может использоваться обычная тактика формирования безопасного поведения, но с учетом индивидуальных особенностей (тревожность, готовность к развитию страхов и др.).

7. *Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества* должно учитывать уровень эмоционального и социального интеллекта ребенка, действенные для него формы мотивации, способы подкрепления, поощрения. Можно выделить следующие этапы решения задачи:

✓ формирование позитивного отношения к выполнению инструкций или к своим действиям в русле особого интереса на основе эмоционального контакта, через эмоциональное заражение и/или адекватные виды подкрепления;

✓ расширение спектра мотивирующих факторов в соответствии с уровнем развития ребенка, его актуальными и потенциальными возможностями;

✓ формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе адекватных уровню развития ребенка и ситуации форм мотивации, подкрепления и поощрения.

8. *Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий.* При аутизме формирование целенаправленности более, чем при других нарушениях развития, требует не только выделить значимую для ребенка цель (например, на основе особого интереса), но и разработать доступный по форме, объему, структуре и содержанию план достижения этой цели. Необходимо, чтобы вначале объем плана был минимальным, включал небольшое количество доступных ребенку составляющих, и был представлен в подходящей форме (как правило, визуализированной). Фактически формирование целенаправленности тесно связано с планированием с тем лишь различием, что значимая цель определяет параметры планирования и является важным фактором его последовательной реализации. Вначале руководство и поддержка взрослых необходима, причем вне зависимости от исходного уровня возможностей и сложности задачи степень поддержки должна постепенно уменьшаться с переходом в идеале к самостоятельности.

9. *Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации.* Содержательная реализация этого пункта образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» определяется уровнем развития социального интеллекта и осведомленности в соответствующих областях. Как во многих других направлениях ДО детей с РАС, формальное усвоение данного пункта часто опережает содержательную сторону. В связи с этим целесообразно выделить:

- ✓ обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

- ✓ смысловое насыщение формально усвоенных правил поведения, соответствующих нормам и ценностям, принятым в обществе, по мере формирования представлений о семье, обществе, морали, нравственности.

10. *Формирование способности к спонтанному и произвольному общению* для ребенка дошкольного возраста с РАС соответственно возрастным критериям возможно нечасто, это следует рассматривать как направление сопровождения, исключительно важное для достижения в будущем свободной и независимой жизни. Можно выделить следующие непосредственные задачи:

- ✓ создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; наличие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания; мотивация к общению;

- ✓ формирование возможности использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные) для взаимного обмена информацией с другими людьми;

- ✓ возможность произвольной коммуникации (по собственной инициативе или по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т. д.).

2.2.2. Речевое развитие

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

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 развитие потребности в речевом общении, увеличение числа спонтанных высказываний и развитие способности к инициированию речевого общения.

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 или могут быть сформированы навыки речевого или невер-

бального общения;

✓ развитие навыков диалога, речевого взаимодействия.

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* возможно при условии сформированности понимания речи с учетом степени пресыщаемости и утомляемости ребенка, при правильном подборе текстов. Необходимо учитывать доступность по содержанию (принимать во внимание: особенности воображения; трудности понимания переносного смысла, метафор, полисемии и др.; недостаточную способность к реперезентации психической жизни других людей; трудности переноса содержания на другие условия; необходимость связи с жизнью самого ребенка и его интересами; доступность текста по объему) и постоянно следить за пониманием содержания текстов.

5. *Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте*. Начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной его объем приходится на пропедевтический период.

2.2.3. Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сферами. В соответствии с целевыми установками, предлагаемыми в ФГОС ДО, можно выделить несколько конкретных задач познавательного развития, разрешимых не во всех случаях и в разной степени (несмотря на то, что работа была начата ранее).

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

✓ формирование и расширение спектра интересов на основе видов мотивации, адекватных уровню развития ребенка с РАС;

✓ определение вероятного спектра познавательных действий, их оптимальной направленности (с учетом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребенка, его интересов);

✓ развитие любознательности при РАС: ее уровень, как правило, снижен и/или искажен, и обычно не выходит за рамки особых интересов ребенка с аутизмом, мало связан с окружающей ситуацией.

2. *Формирование и развитие познавательных действий, становление сознания*:

✓ продолжение обучения невербальным познавательным действиям с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений (фотографии, карточки); при возможности – усложнение сортировки: более, чем по одной характеристике (по форме и размеру: кружки большие и маленькие, квадраты большие и маленькие, то есть не две, а четыре группы; по форме, размеру и цвету и т.д.); по функциональному назначению.

Это одно из направлений для создания предпосылок формирования категорий, в дальнейшем – понятий;

- ✓ продолжение обучения различным вариантам ранжирования (сериации);
- ✓ формирование первичных представлений о пространстве: взаимное расположение предметов; значение предлогов «на», «над», «под», «за», «перед» и т.п.; расстояние («далеко – близко»);
- ✓ формирование первичных представлений о времени: сначала-потом; вчера-сегодня-завтра; времени суток; днях недели; месяцах; временах года и т.п.;
- ✓ формирование первичных представлений о движении и покое: стоит (бежит, едет, идет, быстро – медленно и т. п.);
- ✓ создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях (в дальнейшем для трансформации трансдукционного мышления в абстрактно-логическое).

3. *Развитие элементарных математических представлений* может происходить очень по-разному в зависимости от наличия коморбидных расстройств (прежде всего, умственной отсталости) и этиологии РАС:

- ✓ соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.д.);
- ✓ соотнесение количества (больше – меньше – равно);
- ✓ начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
- ✓ формирование первичного представления о числе (один – много; один – два – много);
- ✓ прямой счет до пяти (десяти);
- ✓ уметь выделять, показывать геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник).

4. *Развитие сенсорных представлений:*

- ✓ сортировка по признакам формы, цвета, размера, ранжирование по размеру и насыщенности цвета с целью формирования соответствующих первичных представлений (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
- ✓ сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа, что дается сложнее, чем восприятие зрительного образа, из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);
- ✓ развитие стереогнозиса посредством узнавания знакомых предметов на ощупь («волшебный мешочек»);
- ✓ сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам.

5. *Развитие представлений о себе и своем теле* очень важно для выделения ребенком с аутизмом себя как физического объекта (и также для преодоления трудностей употребления местоимений личных, притяжательных и др.) и как предпосылка выделения других людей:

- ✓ обучение навыку отзываться на свое имя, называть себя по имени (или обозначать свое имя иным способом);
- ✓ умение узнавать себя на фотографии и в видеоматериалах; умение показать части тела, лица: у себя, у другого человека, у куклы, у себя перед зеркалом.

лом.

6. *Формирование и развитие представлений о природном мире* должно опираться на непосредственное знакомство с природными явлениями или на доступные по форме видеоматериалы; фотографии, картинки и тем более текстовые материалы играют вспомогательную роль. Использование мультфильмов, сказок, в которых животные наделяются человеческими качествами требуют осторожности, учета возможностей воображения ребенка. Можно выделить следующие основные направления формирования и развития представлений о природном мире:

- ✓ формирование умения различать в реальности и/или на фотографии/картинке, а также называть (или обозначать иным доступным способом) основные природные объекты и явления, которые ребенок может наблюдать и с которыми может сталкиваться в жизни: солнце, луна, небо, земля, лес, река, море, дождь, снег, ветер;

- ✓ обучение выделять и осознавать основные характеристики погоды, например: холодно – тепло – жарко; дождь/снег – сухо; ветер – тихо и т. д.;

- ✓ умение распознавать времена года на картинке, знание основных признаков времен года; знание месяцев и их принадлежности к тому или иному времени года;

- ✓ знание составляющих суток и их последовательности (утро – день – вечер – ночь);

- ✓ соотнесение выбора одежды и обуви соответственно сезону и погоде;

- ✓ знакомство с основными формами (деревья, кустарники, травы) и органами (корень, стебель, листья, цветы, плоды) растений; знание некоторых часто встречающихся видов растений (диких и культурных);

- ✓ знакомство с основными (часто встречающимися в жизни и литературе) дикими и домашними животными; знание основных и характерных частей тела известных ребенку животных (рога, копыта, хвост, иголки у ежа, чешуя у рыбы, грива у лошади и т. п.); знакомство со звуками, производимыми животными («му-у», «ква-ква» и т. д.); знание, как называются детеныши известных ребенку животных (теленок, жеребенок, поросенок и т.д.).

7. *Развитие представлений о предметном мире* необходимо связать с реальным предметным окружением ребенка с РАС, с возможными и необходимыми для него предметно-практическими действиями. Следует учитывать, что ребенок с аутизмом имплицитно, «из жизни» научиться использовать различные предметы по назначению или понять их функциональное назначение, как правило, не может или может в недостаточной степени, поэтому нуждается в обучении и поддержке. Основные направления и характеристики сопровождения:

- ✓ формировать умение различать в реальности и/или на фотографии/картинке, а также называть (или обозначать иным доступным способом) основные предметы, с которыми ребенок сталкивается в домашней обстановке, на занятиях, на улице, в других местах и ситуациях, в которых ему доводится часто бывать: одежда, мебель, посуда, игрушки, бытовая техника, учебный инвентарь и оборудование, транспорт, различные строения и др.;

✓ знать функциональное назначение основных предметов из своего окружения;

✓ уметь использовать некоторые предметы из своего окружения по назначению (спектр таких предметов индивидуален);

✓ знать некоторые категории предметов (одежда, обувь, игрушки, мебель, транспорт и т. д.) и использовать это знание на практике (сортировать и раскладывать посуду, одежду и т. д.).

8. *Развитие представлений о социальном окружении, включая 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.* В том, что касается непосредственного социального окружения, конкретными направлениями обучения являются:

✓ умение выделять в жизни и по фотографиям членов семьи и других близких, называть их (или обозначать иным доступным способом); формирование понятия семьи, себя как члена семьи;

✓ умение выделять в жизни и по фотографиям специалистов, работающих с ребенком, называть их (или обозначать иным доступным способом) по имени (имени и отчеству);

✓ способность идентифицировать себя, членов семьи, знакомых специалистов и других людей по полу и возрасту;

✓ формирование навыка обращения к членам семьи, другим взрослым, детям: назвать по имени (имени и отчеству), посмотреть в глаза тому, к кому обращается (желательно).

Степень формальности этих представлений полностью зависит от успешности работы по способности ребенка выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о малой Родине, Отечестве, традициях, праздниках и т. д. Конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, насыщение их соответствующим смыслом возможно только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС).

9. *Развитие воображения и творческой активности.* Возможно несколько вариантов:

✓ при наиболее выраженных аутистических расстройствах 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 приспособливать ее к определенным конкретным условиям;

✓ развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

✓ если воображение развивается искаженно, необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию, для того чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни.

10. *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 ребенка себя как физического объекта и субъекта, выделения 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 направлений и детальной конкретизации не подлежит.

2.2.4. Художественно-эстетическое развитие

Из целевых установок ФГОС ДО по художественно-эстетическому развитию следуют задачи, которые для детей с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, или решены частично. При аутизме художественно-эстетическое развитие тесно связано с коррекционной работой. Как показывает опыт, скорее можно говорить об использовании средств художественно-эстетического воздействия в коррекционно-развивающих целях.

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

- ✓ развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;
- ✓ становление эстетического отношения к окружающему миру;
- ✓ формирование элементарных представлений о видах искусства;
- ✓ восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;
- ✓ стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;
- ✓ реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

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).

Прежде всего, использование художественно-эстетического подхода может способствовать решению коррекционных задач при аутизме: слушание музыки, движения под музыку облегчают восприятие эмоционального смысла окружающего, создают хорошие предпосылки для установления эмоционального контакта и взаимодействия. В то же время, успешная коррекционная работа способствует художественно-эстетическому развитию (например, без смягчения трудностей представления психической жизни других людей («концепции психического»)) содержание художественной литературы и в значительной степени произведения изобразительного искусства оказываются

фактически недоступными).

При адаптации любой программы художественно-эстетического развития для основного этапа ДО детей с РАС необходимо учитывать следующее.

1. Необходимо сотрудничество с семьей, в которой растет ребенок: в области художественно-эстетического развития единство позиций и подходов в окружении ребенка очень важно, у него нет возможности легко переключаться или выстраивать два параллельных подхода. Вначале – в зависимости от склонностей и возможностей ребенка – целесообразно использовать средства, предполагающие возможность симультанного восприятия или/и осуществляющие прямое эмоционально-эстетическое воздействие. В первом случае это природные картины и явления, а также произведения изобразительного искусства, во втором случае музыка.

2. В обоих случаях в целях формирования эстетического отношения к происходящему необходимо создать возможность для сопереживания со взрослым через комментарий, совместные движения под музыку (танец, дирижирование и др.), пение (поет взрослый, ребенка вовлекают в подпевание, возможно в совместное пение). Тактильное взаимодействие требует осторожности, так как может стимулировать развитие влечений; лучше его использовать как запускающий момент эмоционального взаимодействия и только на начальных этапах сопровождения.

3. Постепенно следует подключать ребенка с РАС к групповым занятиям, прежде всего музыкальным (хоровод, игры под музыку, пение).

4. По мере смягчения симультанности восприятия (и одновременно в целях его дальнейшего смягчения) вводить элементы творческой деятельности. В изобразительном искусстве – совместное рисование лепка, аппликация, композиции с использованием магнитной доски и элементов композиции на магнетиках, в музыке – игра на детских музыкальных инструментах индивидуально или в группе («ансамбле», «оркестре»). В конструктивной деятельности – выполнение заданий (конструкций из лего, мозаики, вышивание и др.) по расписанию, далее – по образцу, самостоятельно под контролем взрослого (с постепенным увеличением степени самостоятельности).

5. Произведения литературы детям с РАС воспринимать сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искаженно и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их в большей степени привлекает ритмически организованная речь, интонация, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Смысл сказок, пословиц, поговорок воспринимается трудно также и из-за проблем с непониманием сюжета, наличием метафор, шуток, иронии, скрытого смысла и др. В связи с этим следует внимательно относиться к подбору текстов для чтения, учитывать особенности детей с РАС.

6. Особо следует обратить внимание на использование компьютера, планшетов, смартфонов и т. п. Ребенка чаще всего привлекает возможность легкого получения желаемой информации, комплексный и динамичный характер ее представления. В то же время, следует учитывать, что возможно-

сти к приему и переработке информации при аутизме ограничены, быстрее, чем у типично развивающегося ребенка возникает пресыщение и утомление, легко формируется стереотип постоянного использования гаджета с вероятным переходом в зависимость. Главный момент: гаджеты нельзя запрещать, но их использование должно быть контролируемым, служить решению какой-либо задачи в развитии ребенка, достижению определенной цели, но не являться самоцелью. Один из способов – включение работы с компьютером (смартфоном и т.п.) в расписание, использование подобного рода средств как поощрения. Все эти вопросы должны решаться специалистами и родителями вместе и в одном ключе.

7. Многократное воспроизведение одного и того же рисунка, слушание одного и того же музыкального произведения, выполнения конструктивного задания и т. п. – того, что нравится, или хорошо получилось, или за что похвалили – в какой-то степени свойственно всем детям, включая типично развивающихся. При РАС действия такого рода могут быть более продолжительными и упорными, так как часто несут также и функцию аутостимуляции. При возможности следует попытаться внести какие-то изменения в активность ребенка, модифицировать ее, переключить ребенка на другое занятие, но не следует это осуществлять «силовым путем», посредством запрета. Пусть медленно, но постепенно такая стереотипная активность угасает, и вероятность успешности попыток изменить ситуацию возрастает.

8. Иногда дети с аутизмом обнаруживают хорошие способности – вплоть до одаренности и таланта – в различных видах искусства, техники. Родителям следует очень серьезно объяснить, что нельзя пытаться делать из ребенка вундеркинда: одаренность у ребенка с аутизмом требует внимательного, деликатного и квалифицированного сопровождения, направленного не только на ту область, в которой обнаруживаются особые способности, но на личностное развитие в целом.

2.2.5. Физическое развитие

Основной этап ДО приходится на возраст 4-7 лет, в котором ведущим уровнем нервно-психического реагирования является психомоторный уровень, что означает не только его повышенную уязвимость для патогенных воздействий, но и наибольшую в сравнении с другими уровнями пластичность; это определяет особую коррекционно- развивающее значение физического развития для детей с РАС на основном этапе ДО.

В образовательной области "физическое развитие" реализуются следующие целевые установки:

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

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

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

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

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

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

Целевые установки ФГОС ДО в образовательной области «физическое развитие» делают необходимым проведение работы по физическому воспитанию в следующих направлениях:

✓ упражнения, направленные на развитие общей моторики, тонкой моторики, координации движений, ловкости, сенсорного контроля двигательной активности и других моторных и сенсомоторных навыков у детей с РАС в принципе ничем не отличаются от представленных в других программах, используемых в ДОО для детей с типичным развитием и с неаутистическими видами ОВЗ. В основном этапе сохраняется та же стратегия, что и в начальном этапе: индивидуальный подбор упражнений из предлагаемых в программе с учетом индивидуальных особенностей двигательной сферы ребенка, наличием и выраженностью коморбидных расстройств (не только ДЦП и СДВГ, прямо связанные с двигательной активностью, но также задержку развития и общее недоразвитие), состоянием функций, необходимых для реализации избранного комплекса упражнений. Например, для выполнения упражнений на основе подражания движениям преподавателя необходим навык произвольного подражания, а для выполнения упражнений по инструкции – определенный уровень понимания речи;

✓ деятельность в части *становления целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере* при аутизме в дошкольном возрасте представляется труднодостижимой в том смысле, который имеется в виду при типичном развитии, из-за трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов, сложностей становления рефлексии и исполнительных функций (прежде всего, планирования и самоконтроля);

✓ в части *формирования начальных представлений о некоторых видах спорта* успешный результат определяется выбором вида спорта, возможностями и особенностями ребенка, готовностью специалистов работать с деть-

ми с аутизмом и материальной базой;

✓ *овладение подвижными играми с правилами* является направлением физического развития во многих случаях реальным и всегда в той или иной степени полезным как один из факторов в коррекции не только социально-коммуникативных, речевых, эмоциональных и других трудностей, обусловленных аутизмом. Важно обеспечить готовность ребенка к реализации этой части целевой установки: сформировать как минимум толерантность к взаимодействию с другими детьми, обеспечить хотя бы формальное соблюдение правил игры (понимание достигается постепенно и не всегда в полной мере), достаточный уровень взаимодействия с другими участниками и преподавателем;

✓ *развитие представлений о здоровом образе жизни* и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и должно происходить только через формирование соответствующих положительных стереотипов и привычек с их последующим осмыслением на доступном ребенку уровне. Стереотипы, например, утренней зарядки или элементов закаливания могут быть вполне отработаны при отсутствии медицинских и психологических противопоказаний, создании необходимых условий (зарядка в установленное время возможна при условии хотя бы относительной нормализации ночного сна). Рассказывать специально о вредных привычках с целью предотвратить их появление не представляется целесообразным, поскольку это может спровоцировать интерес к ним со стороны ребенка с аутизмом. Очень важна в этом плане работа с родителями, поскольку первично фиксация внимания на вредных привычках происходит, как правило, в семье.

✓ особую сложность при РАС представляет вопрос *о правильном здоровом питании*. Избирательность питания встречается при аутизме довольно часто, причины этого явления различны, от капризов до генетически обусловленных нарушений обмена веществ. В части случаев это явление удастся преодолеть психолого-педагогическими и/или медицинскими методами, но встречаются случаи крайней резистентности к лечебно-коррекционным воздействиям. То же относится к расстройствам пищевого инстинкта, когда диапазон нарушений исключительно широк. При выраженных и не поддающихся коррекции расстройствах питания необходимы консультации психиатра и гастроэнтеролога.

Таким образом, в основном этапе дошкольного образования детей с аутизмом приоритетными задачами являются:

✓ продолжение начатой на предыдущих этапах коррекционно-развивающей работы с проблемами, обусловленными основными трудностями (прежде всего, социально-коммуникативными и речевыми), причиной которых является аутизм;

✓ освоение материала содержания образовательных областей в соответствии с адаптированной программой той группы, в которую проводится инклюзия ребенка с РАС. Адаптация должна учитывать индивидуальные особенности ребенка и особенности, свойственные развитию детей с РАС.

2.3. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с рас-

стройствами аутистического спектра

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

Все задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

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

Наилучший вариант развития социально-коммуникативных навыков – когда ребенок способен к реципрокному речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях общения, в ситуации общения; ориентируется в личности собеседника; планирует содержание своего общения; выбирает средства и формы общения; устанавливает контакт с партнером; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения.

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

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.

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

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

Таким образом, в пропедевтическом этапе в социально-коммуникативном развитии:

- ✓ следует развивать потребность в общении;
- ✓ развивать адекватные возможностям ребенка формы коммуникации, прежде всего устную речь (в случае необходимости использовать те или иные возможности компенсации, в том числе альтернативные формы коммуникации);
- ✓ учить понимать фронтальные инструкции;
- ✓ устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;
- ✓ соблюдать регламент поведения в школе.

2.3.2. Коррекция проблемного поведения как фактор готовности ребенка с аутизмом к школьному обучению

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна привести хотя бы к такому уровню контролируемости поведения, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность 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 искаженным формам реакции ребенка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение – на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны ни по феноменологии, ни по патогенезу и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без медикаментозного лечения. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, в случае более легких форм могут быть ис-

пользованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психотерапевтическое воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжелая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении.

В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени. Несформированность к определенному возрасту поведенческих стереотипов (или наличие иных проблем, связанных с аутизмом) может повлечь за собой установление индивидуального обучения и/или снизить уровень АООП начального образования. Возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы полнее раскрыть возможности ребенка.

В последние годы все большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребенок занят, вовлечен в какую-то – желательно совместную – деятельность.

Правильная организация взаимодействия ребенка с РАС с членами семьи – положительный эмоциональный фон, внимание к ребенку не только тогда, когда он плохо себя ведет. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения и их игнорирование может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но вряд ли решит проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

2.3.3. Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе

Основная задача этого аспекта пропедевтического периода – адаптировать ребенка 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 учетом стереотипности детей с аутизмом не всегда легко);
- ✓ правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- ✓ уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т. д.).

Для ребенка с аутизмом усвоение этих и других правил поведения сопряжено с большими трудностями, которые без специальной помощи преодолеть сложно, а чаще невозможно. Эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребенка с РАС новый паттерн эмоциональных смыслов через объяснение ситуаций, приобретение и осмысление нового опыта в различных аспектах, необходимых для школьного обучения; могут быть использованы ролевые игры, психодрама, разбор жиз-

ненных ситуаций, составление сценариев поведения и другие методические решения. Если есть шанс, что такой подход будет воспринят хотя бы частично, он должен использоваться, но во многих случаях (особенно при тяжёлых и осложненных формах РАС) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна.

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

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

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

- ✓ продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом пресыщаемости и истощаемости ребенка; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативам школы;

- ✓ обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные) и по мере возможности приближена к предполагаемому уровню АООП НОО обучающихся с РАС;

- ✓ особенно следует помнить о неравномерности развития всех психических функций, включая интеллектуальные;

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

- ✓ с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

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

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, необходимо сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний, потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям. Как показывает опыт, недоста-

точная организация поведения (или тем более ее отсутствие) у ребенка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребенка, является четкая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

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

Когда ребенок с аутизмом приходит в первый класс, необходимо, чтобы он мог самостоятельно решать основные вопросы, связанные с гигиеной и самообслуживанием. В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются в основном детей с тяжелыми и осложненными формами РАС или детей, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно прежде всего с использованием АВА; главное – сделать так, чтобы к началу школьного обучения они были в достаточной степени смягчены, а лучше преодолены, так как в условиях большинства видов школ обучение этим навыкам и реализация соответствующих форм сопровождения затруднены.

2.3.5. Академические навыки в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Параллельно с решением предыдущих задач, необходимо приступить к подготовке к школьному обучению. Обучение детей с аутизмом академическим навыкам отличается от обучения детей с типичным развитием. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определенного внимания педагогов даже в старших классах.

1. Основы обучения детей с РАС чтению

Многим детям с аутизмом обучение технике чтения дается легче, чем другие академические предметы, при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребенка с аутизмом. Большинство детей с РАС необходимо обучать чтению; овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия. Особенно это относится к детям, у которых аутистические расстройства выражены глубоко (вплоть до случаев мутизма). Этим детям необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации.

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 симультан-

ность 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 это существенно затрудняет обучение.

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

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

Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребенка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи, игрушки и т. п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы), любимой игрушки закладывает базу для понимания смысла чтения.

На следующем этапе следует перейти к слогам: карточки со слогами предъявляются сначала по одному слогу, затем две карточки рядом с той же согласной, но разными гласными для того, чтобы ребенок выбрал и назвал (или показал и назвал) тот слог, который мы просим. В дальнейшем увеличиваем количество слогов с разными гласными и одной и той же согласной. Постепенно после изучения некоторого количества слогов с разными согласными учим составлять двухсложные слова, которые понятны по смыслу или эмоционально близки ребенку с аутизмом. Многие аутичные дети любят составлять пазлы; можно использовать дидактические материалы, когда ребенок, составив из слогов слово, получает одновременно изображение соответствующего предмета. Также для более тяжелых детей можно использовать сличение слогов, как это делается при обучении пониманию речи. Работа с детьми с РАС по составлению слов может потребовать длительной работы, так как прочтение слов со стечением согласных и длинных слов осваивается с трудом.

Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребенку следует оказать помощь. Хорошие результаты дает демонстрация ко-

ротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и звуковым сопровождением: изображение – кто-то пьет из чашки (какой-то другой ребенок или взрослый) сопровождается звучащим и письменным словом «Пьет». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьет», «Мальчик пьет из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причесываются, разговаривают по телефону и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей дается сложно, так как восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжелыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение. Глобальное чтение – это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. В связи с этим использовать глобальное чтение целесообразно в тех случаях, когда упорные, длительные попытки использовать послоговое и полуглобальное чтение оказываются неуспешными или бесперспективными. Тем не менее, глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом. В дальнейшем нужно вернуться к попытке перейти к различным вариантам аналитико-синтетического метода и к альтернативной коммуникации тех детей, кому результативное обучение чтению маловероятно.

При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо еще раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. При чтении необходимо убедиться, что оно не является формальным, ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться. При обучении чтению не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

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

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

всегда удается достичь желаемого до перехода ребенка с аутизмом в школу.

При обучении чтению детей с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребенка, в этом случае разрыв между техникой чтения легче предупредить, а если он возник, то проще его уменьшить (в идеале совсем снять). Для мотивации можно использовать интерес ребенка к содержанию читаемого, различные социальные варианты мотивации, иногда – квазимотивацию через подкрепление в рамках АВА и даже стремление завершить действие на основе отработанного стереотипа.

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

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

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

2. Основы обучения детей с РАС письму

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин – нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации. 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 (в некоторых случаях основная для человека с аутизмом); также 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 в более раннем

возрасте.

Считается (М. М. Безруких и Н. А. Федосова), что при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми. В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определенное внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т. д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.).

Выделяются основные методические аспекты обучения письму в пропедевтическом периоде. 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 и др.);
- ✓ провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребенка», низкая посадка пальцев на ручке и т. д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. Это не всегда эффективно, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки любой ценой не следует, так 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, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия «строчка», «верхняя линейка», «нижняя линейка», «над верхней линейкой», «под нижней линейкой». Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений перехо-

доть 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, в большой степени склонных к стереотипии, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентацией, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и "пишут" только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

Нужно стараться, чтобы обучающийся 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.

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

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

Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребенок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится пе-

реход 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.

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

3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений

Нарушения символизации (воображения) является одним из основных признаков РАС, что необходимо учитывать при обучении детей основам математических знаний. Недостаточность этих процессов зависит не только от отсутствия или наличия умственной отсталости (и ее степени выраженности), но и от специальных аутистических проблем, в связи с чем дети с РАС усваивают математические представления и понятия очень по-разному, даже если сравнивать детей с примерно одинаковым уровнем интеллектуального развития.

Если говорить о наиболее типичных трудностях, то детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; формальное запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития.

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к количеству как таковому. Причина может быть не только в слабости абстрактных процессов, но и чрезмерной симультанности восприятия.

2. Фиксация на количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

Фактически эти два варианта – следствия одной и той же проблемы перехода от сенсорно-перцептивного к абстрактно-логическому уровню психиче-

ских процессов: в одном случае сложно оторваться от конкретики (симульный комплекс слишком жесткий), в другом такой отрыв состоялся, но все связи с перцептивными характеристиками утрачиваются и не восстанавливаются достаточно гибко (или совсем не восстанавливаются). Происходит отрыв от реальности, возникает параллельный мир чисел, математических действий, закономерностей.

В начальном периоде формирования математических представлений необходимо дать понятия сравнения «высокий – низкий», «узкий – широкий», «длинный – короткий» и т. д. и «больше – меньше» (не вводя соответствующих знаков действий).

Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (счета на пальцах следует избегать) – обозначение количества предмета до пяти без пересчета.

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

Также следует правильно называть арифметические действия: не «плюс» и «минус», а «прибавить» или «сложить» и «отнять» или «вычесть», тем самым подчеркивая смысл действия, его содержание, названием математического действия.

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

Причины этих сложностей различны: непонимание условия задачи в связи с задержкой и искажением речевого развития, сложности сосредоточения на содержании задачи в связи с проблемами концентрации внимания, трудности охвата всего содержания в связи с фиксацией на каких-то частностях. Приступая к заданиям такого рода, необходимо подробно объяснить ребенку условие задачи на наглядном материале (предметы, рисунки в тетради). Каждое слагаемое (вычитаемое, уменьшаемое) должно быть сопоставлено с соответствующим количеством конкретных предметов или рисунков; между группами предметов (или рисунков) должны быть поставлены соответствующие знаки математических действий.

Важно объяснить ребенку, какой задан вопрос и какой ответ мы должны получить в результате решения. Такой алгоритм решения во многих случаях приводит к быстрым хорошим результатам, но некоторым детям необходимо более длительное время для усвоения порядка решения задач.

Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие этого уровня состоянию практиче-

ских 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 педагогическая траектория ребенка с аутизмом в школьный период, но степень необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями – академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

2.4. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС

В ФГОС ДО выделяется пять образовательных областей, но для дошкольников с расстройствами аутистического спектра работа по образовательным областям не всегда возможна вследствие особенностей протекания психических процессов у обучающихся с РАС.

По программам коррекционно-развивающей работы, описание которых представлено в данном разделе, работа с детьми с РАС ведется на любом этапе обучения. Особенно важной работа по данным программам является для детей с РАС в период ранней помощи, а также для впервые поступивших с дошкольное учреждение детей с РАС (независимо от возраста). Программы коррекционно-развивающей работы с детьми направлены на смягчение (в идеале преодоления) трудностей, связанных с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, программы коррекционно-развивающей работы для детей с РАС раннего возраста являются основным содержанием образовательной деятельности. Для обучающихся с РАС среднего и старшего дошкольного возраста – работа по программам коррекционно-развивающей работы проводится параллельно с работой по образовательным областям. В программе индивидуального развития отражены направления, результаты которых недостаточны и требуют дальнейшего совершенствования.

Дошкольники с расстройствами аутистического спектра, впервые поступившие в дошкольное учреждение, также проходят обучение по программам коррекционно-развивающей работы с целью формирования навыков, необходимых для осуществления образовательной деятельности по областям.

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

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

Период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС ("детский аутизм", "атипичный аутизм", "синдром Аспергера"), введенного после одиннадцатого пересмотра Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, диагноза РАС. Это примерно 3 - 3,5 года, а затем необходимо создать условия для дальнейшей подготовки ребенка с РАС к переходу в Организацию, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения детского сада, во-вторых, "дозированное" введение ребенка с РАС в группу Организации с постепенным увеличением периода его пребывания в группе детей в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, социально-коммуникативных, речевых и других проблем.

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют приоритетные направления коррекционно-развивающей работы. Далее в программе рассматриваются эти направления, а также основные цели и задачи, решаемые в рамках этих направлений.

1. Развитие эмоциональной сферы

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств не только с клинико-психологических позиций, но в связи с непосредственной связью с тоническим блоком мозга, нарушение которого часто рассматривается как основное при аутизме. Отдельные задачи эмоционального развития входят в другие приоритетные направления сопровождения.

✓ *Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком* – важный момент не только в эмоциональном развитии ребенка с аутизмом, но и в его сопровождении в целом. В раннем детстве в установлении эмоционального контакта следует опираться на потенциально более зрелую в этом возрасте сомато-вегетативную сферу: взаимодействие с ребенком при переодевании и выполнении гигиенических процедур, в связи с кормлением, сном, купанием, прогулками (тактильный, речевой, по возможности – зрительный контакты) должны происходить в эмоционально приятной, комфортной атмосфере. В тоже время, необходимо четко понимать, что приятные ощущения не являются самоцелью: это средство формирования потребности в контакте, взаимодействии: сначала, как правило, с мамой, потом с другими близкими и так далее. Контакт не должен существовать сам по себе, он должен перейти в совместное действие взрослого с ребенком.

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

- формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;

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

- уметь выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приемы, например, эмоциональное заражение);

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

2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы

Согласно DSM-5 и МКБ-10 (МКБ-11) особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. Именно через сенсорные каналы человек – в том числе и ребенок с аутизмом – получает всю непосредственную информацию об окружающем мире. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически все психическое и физическое развитие человека.

Содержание направления включает 7 подразделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса», «Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)», «Полисенсорное восприятие». Содержание каждого раздела представлено по принципу «от простого к сложному». Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у некоторых детей с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности. При планировании следует избегать таких стимулов, что не спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и формирование страхов.

✓ *Зрительное восприятие:*

– стимулировать фиксацию взгляда на предмете;

– стимулировать функцию прослеживания взглядом спокойно движущегося объекта;

– создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогическо-

го работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;

- стимулировать установление контакта "глаза в глаза";
 - стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
 - стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;
 - совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);
 - развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
 - стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;
 - формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);
 - учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
 - развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
 - формировать умение выделять изображение объекта из фона;
 - создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.
- ✓ Слуховое восприятие:
- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
 - стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
 - побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
 - замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью погремать, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;
 - побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем – спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;
 - расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);
 - активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;
 - привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и му-

зыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;

- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;

- расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;

- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);

- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр ("Кто там?", "Кто пришел вначале?", "Кто спрятался?");

- учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;

- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

✓ Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;

- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);

- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твердый, жидкий, густой, сыпучий);

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;

- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;

- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);

- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);
- ✓ Восприятие вкуса:
 - различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);
 - узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша).
- ✓ Восприятие запаха:
 - вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений).
 - узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).
- ✓ Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):
 - обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;
 - формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;
 - учить сравнивать внешние свойства предметов ("такой - не такой", "дай такой же");
 - формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).
- ✓ Формирование полисенсорного восприятия:
 - создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение и узнавать по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).

3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, учебного плана одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребенка. При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с нарушениями при других нозологиях.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжелых и осложненных форм РАС и должна начинаться по возможности в более раннем возрасте. Начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение.

4. Формирование и развитие коммуникации

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

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех детей, как уже имеющих

выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым, научение малыша приемам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является важным звеном становления мотивационной сферы ребенка.

Содержание этого направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

✓ формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми (в том числе, с педагогами), формирование способности принимать контакт:

– формировать потребность в общении с близким взрослым в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

– формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с матерью, чувства доверия и привязанности к близким взрослым;

– создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с ним близкого взрослого;

– формировать эмоционально-личностные связи ребенка с близкими взрослыми, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;

– стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым: глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;

– укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр;

– формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом;

– формировать умения прослеживать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

✓ развитие взаимодействия ребенка со сверстниками;

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

– формировать навыки активного внимания;

– формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;

– вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;

- формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребенка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребенка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям;
- вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
- совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику;
- ✓ развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.
- учить откликаться на свое имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица;
- формировать умение пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой;
- учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определенную позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и/или на основе стереотипа поведения).

5. Речевое развитие

Общение – неотъемлемая составляющая социальной жизни человека. Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У детей с повышенным риском формирования РАС, отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У дошкольников с РАС наблюдается несформированность языко-

вых средств и/или недоразвитие речи и ее функций, прежде всего коммуникативной, а также познавательной и регулирующей.

В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию у них потребности в общении и развитие речевых механизмов. Цель речевого развития – формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

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

✓ Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с близкими взрослыми как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с близкими взрослыми;
- формировать умение принимать контакт;
- формировать умение откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения со взрослыми и сверстниками;
- формировать понимание жестовой инструкции взрослого с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогом;
- учить использовать доступные средства коммуникации со взрослым (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
- стимулировать речевые проявления и инициативу детей: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с близким взрослым.

✓ Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребенка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
- учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- учить выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;

- формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
- учить выполнять простые инструкции, сопровождаемые соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т. д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.
- ✓ Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:
 - стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
 - учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и/или жестом, указывающим на желаемый предмет;
 - учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет взрослому;
 - стимулировать произнесение звуков/слогов/слов по очереди со взрослым;
 - учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
 - учить указывать пальцем на близко (до 1м) расположенный желаемый предмет;
 - стимулировать фиксацию взгляда на лице взрослого, для получения желаемого предмета;
 - учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
 - стимулировать использование вокализации/звука/слога/слова и взгляда для выражения просьбы;
 - учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (один и более метров) предмет;
 - создавать условия для развития активных вокализаций;
 - стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
 - создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
 - учить детей пользоваться рукой как средством коммуникации, выполняя согласованные, направленные на другого человека движения рукой, телом и глазами;
 - учить детей подражать действиям губ взрослого в русле простой артикуляционной гимнастики;
 - побуждать к звукоподражанию;
 - создавать условия для активизации детей к речевым высказываниям в результате действий с игрушками;

–учить детей отвечать на вопросы.

б. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция

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

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

Можно выделить основные составляющие сопровождения:

✓ Создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребенка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребенка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребенком.

✓ Установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но особенно важно в рамках ранней помощи, так как эмоциональный контакт ребенка с аутизмом с взрослым (прежде всего, с матерью) делает приобретенные навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения/подкрепления.

✓ Определение функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи. Вне зависимости от используемого коррекционного подхода лучше всего проводить определение функции проблемного поведения в соответствии с технологиями АВА, поскольку этот путь более объективен и хорошо структурирован. Необходимо помнить, что в части случаев проблемное поведение может быть эндогенным по происхождению и мало зависеть от внешних факторов; в этом случае необходима консультация с врачом – детским психиатром.

✓ Если функция проблемного поведения установлена (основные функции –

избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребенка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт и др.) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учетом индивидуальных особенностей ребенка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом и т. д.).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;

б) не допускать, чтобы ребенок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т. д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переклечение, игнорирование, тайм-аут и др.).

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

✓ в раннем возрасте в определенный период стереотипии свойственны типичному развитию;

✓ стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, ДЦП);

✓ определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-аутостимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-двигательные стереотипии. Особого внимания заслуживают оральные стереотипии: в норме они наблюдаются не дольше, чем до двух месяцев («оральные автоматизмы»), и сохранение их в более позднем возрасте всегда следует рассматривать как знак необходимости консультации с неврологом.

Общий алгоритм работы со стереотипиями:

а) Динамическое наблюдение за любыми (как правило, двигательными) проявлениями, напоминающими стереотипии: время появления, возрастная динамика и устойчивость во времени, зависимость от внешних факторов (возможность отвлечь, переключить, связь с пресыщением, утомлением, эмоциональным состоянием и др.).

б) Отнесение стереотипий к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом.

в) Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам.

г) Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребенка и варианту стереотипии.

д) Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней

семьи.

Следует отметить, что работа со стереотипиями никогда не заканчивается в пределах ранней помощи и нуждается в продолжении в дальнейшем.

7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

Психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после трех лет и остается таковым до 5-7 лет, однако базис его развития – и в норме, и при различных нарушениях – закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребенка с повышенным риском формирования РАС двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей и сотрудников ДОО. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

✓ Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- формировать противопоставление большого пальца другим пальцам руки при захвате предмета;
- учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую, выполнять действия в русле комбинативной игры;
- формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе взрослому (позже сверстнику);
- учить детей брать предметы (игрушки) щепотью (тремя пальцами) одной руки;
- учить снимать и нанизывать шарики/колечки на стержень без учета размера;
- учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из 2-3 форм);
- учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

✓ Формирование предметно-практических действий (ППД)

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У детей группы повышенного

риска формирования РАС, а также у дошкольников с РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий.

Действия с материалами:

- формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и/или не вызывают негативных аффективных реакций);
- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный и др.)

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

- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
- учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
- формировать умения, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
- формировать умения вынимать/складывать предметы из емкости/в емкость, перекладывать предметы из одной емкости в другую;
- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень;
- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и др.) при использовании совместных или подражательных действий;
- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой и др.);
- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

✓ **Общефизическое развитие:**

- формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со сверстниками);
- создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускаться с нее;
- продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку);
- учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.);
- формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, про-

изводить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи);

- создавать условия для овладения умениями бегать;
- учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно;
- формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;
- развивать у детей координацию движений;
- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- учить детей ходить друг за другом, держась за веревку рукой;
- учить детей ходить по «дорожке» и «следам»;
- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
- учить детей прыгивать с высоты (высота 15-20 см);
- учить детей подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- тренировать у детей дыхательную систему;
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

✓ Подвижные игры

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления «Предпосылки развития игровой деятельности», хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной. В ходе совместной двигательной активности и хотя бы частично близкой мотивации облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников, решаются следующие задачи:

- воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;
- закреплять сформированные умения и навыки;
- стимулировать подвижность, активность детей, если таковая недостаточна; организовывать и направлять двигательную активность при ее нецеленаправленности или при двигательной расторможенности ребенка;
- развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей.

8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности

Произвольное подражание и игра для детей дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжелых случаях спонтанно фактически не развивается). Трудности связаны, прежде всего, с основными признаками аутизма, поэтому развитие игровой деятельности, выбор видов и форм игры должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребенка в коммуникативном и речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике и др. Вектор развития/обучения в этом приоритетном направлении (на весь период до-

школьного образования и при необходимости дольше) следует естественной логике: 1) произвольное подражание; 2) различные виды игры – от манипулятивной, «с правилами», символической до социально-имитативной, ролевой и сюжетной (возможны варианты в связи с индивидуальными особенностями).

В раннем возрасте первой задачей этого направления, как правило, является обучение произвольному подражанию. Большинству детей с аутизмом оно исходно не доступно и спонтанно формируется с трудом и не во всех случаях. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения (особенно с учетом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС). Могут быть использованы как методы АВА, так и эмоционально ориентированных подходов.

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

- овладеть произвольным подражанием на основе методов АВА или иных коррекционных подходов;
- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешек в свои домики и т.д.);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колесах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.), не переходя в аутостимуляцию;
- учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;
- учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

9. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме тем более в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует по возможности раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи. Наиболее существенным является создание условий для участия ребенка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, прием пищи, различные гигиенические процедуры и др.) сначала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма), с постепенным подключением к действиям взрослого, и далее – с возрастанием «доли участия» ребенка с тенденцией к полной самостоятельности, доступной ребенку.

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

10. Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач кор-

реакционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы.

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

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиям физическому развитию и другим приоритетным направлениям этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приемом формирования навыков самостоятельности является использование расписаний различных по форме и объему.

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

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

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

2.5. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Дошкольников, у которых диагноз РАС уже подтвержден, но которые не посещали дошкольное учреждение или не полностью освоили коррекционно-развивающую программу, продолжают осваивать программу дошкольного образования в соответствии с требованиями начального этапа дошкольного образования.

Переход к начальному этапу дошкольного образования детей с РАС про-

исходит в возрасте 3-4 лет, когда диагноз РАС установлен, а проведенные занятия (которые следует рассматривать не только как коррекционно-развивающие, но и как диагностические) позволяют в основном определить профиль развития ребенка, создают возможность обоснованно выбрать ведущий коррекционный подход. В начальном этапе ранняя помощь не только продолжается, но развивается, становится более дифференцированной и методически определенной. В настоящее время профессиональное сопровождение большинства детей с аутизмом по тем или иным причинам начинается после трех лет, без ранней помощи, поэтому первые полтора-два месяца занятий становятся в основном диагностическими.

1. Социально-коммуникативное развитие.

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее легких формально сохранен, но всегда искажен (ребенок задает вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения и т.п.). Для формирования и развития коммуникации в первую очередь необходима работа по следующим направлениям.

✓ Установление взаимодействия с аутичным ребенком – первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах РАС у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию как шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с похвалой, описывающей правильное поведение, эмоциональное взаимодействие с взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

✓ Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребенка есть достаточные сохраненные резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребенком подробно разработаны О. С. Никольской.

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

✓ Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребенок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живешь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать ее менее травматичной для ребенка. Формирование этих навыков может занять длительное время, но начинать его следует по возможности раньше.

✓ 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, выражении благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Это важно для создания положительного отношения к ребенку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения следует использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуй!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создает базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

✓ Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребенок, в транспорте и т.д. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более легких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти параллельно.

✓ Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Необходимым условием является способность ребенка строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнера по коммуникации и особенностями ситуации.

✓ Использование альтернативной коммуникации.

2. Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения (искажения) речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь является не только ведущей формой коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции при формально правильном развитии речи. 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. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям

каждого из воспитанников.

✓ 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 с простыми движениями;
- выполнение инструкций на действия с предметами; стимулирование экспрессивной речи.

✓ Обучение экспрессивной речи.

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

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

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

✓ Развитие речевого творчества:

- преодоление искаженных форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
- формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи (эта задача доступна не для всех детей с аутизмом).

✓ Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределенное время. Во многих случаях это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других является следствием сопутст-

вующих нарушений (например, органического поражения существенных для речевого развития нервных центров). Для развития коммуникации предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

Для формирования коммуникации может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макадон», Blyss и др. Для компенсации отсутствия устной речи можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь. Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка, а высшие формы мышления существуют только в вербальной форме.

3. 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 детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Наиболее эффективно проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что проблемное поведение всегда выполняет некую функцию, актом проблемного поведения ребенок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие или прекращающие это поведение. Общая схема работы такова:

- ✓ Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии.

- ✓ Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями.

- ✓ Определение функции проблемного поведения (обобщенно их две – избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов).

- ✓ Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребенка адекватным способам выражать свое желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно все же возникло (ребенок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика).

- ✓ Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

- лишение подкрепления;

– «тайм-аут» – ребенок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; (этот прием нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации);

– наказание: после эпизода нежелательного поведения в ситуацию вводится неприятный для ребенка стимул: этот прием используется редко из-за низкой эффективности, так как не дает положительного образца поведения.

В рамках развивающих коррекционных подходов в целях коррекции проблемного поведения используются психодрама, игротерапия, когнитивная психотерапия и др.

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, то есть не иметь внешней причины; в этих случаях требуется медикаментозное лечение.

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

Вопросом коррекции стереотипий специально рассматривается только в рамках прикладного анализа поведения. В то же время, поведенческое определение стереотипий («повторяющиеся нефункциональные действия и/или виды деятельности») очень широко и включает ряд форм, встречающихся при аутизме, но не связанных прямо ни с его патогенезом, ни с компенсаторными реакциями. Порядок коррекции стереотипий следующий:

✓ Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребенка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых из них сложный генез).

–дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома стереотипии требуют медикаментозного лечения, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

–компенсаторные, ауто-стимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипии нуждаются в большей степени в психолого-педагогической коррекции, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка может быть полезной.

Компенсаторные стереотипии часто вырабатываются спонтанно как средство, облегчающее трудные для детей с аутизмом процессы, связанные с выбором и с успешивной организацией; иногда с теми же целями такие стереотипии отрабатываются направленно в ходе коррекции. Такая компенсация может использоваться длительно, или как временное, промежуточное средство, отказ от которого возможен в связи с наработкой гибкости или экстернизацией и визуализацией процессов планирования и самоконтроля (например, в форме расписания).

Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к воздействиям внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребенка функцию, и их пресечение чаще всего не дает желаемого результата: как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения.

Психогенные стереотипии являются реакцией на психологический дискомфорт; коррекция осуществляется через повышение адаптационных возможностей эмоциональной сферы, рациональную психотерапию и другие психологические методы.

✓ Проведение психолого-педагогического воздействия на проблемное поведение. Чаще всего используются следующие приемы:

– переключение: стереотипию прерывают и предлагают ребенку другой вид деятельности, отличающейся от стереотипии и не относящейся к сверхценным;

– замещение: замена стереотипии на близкий по характеру, но социально более приемлемый вид занятий (например, вместо стереотипных прыжков – прыжки на батуте);

– трансформация: изменение смысла деятельности с одновременной его модификацией (например, требование, чтобы все было на своих местах в русле феномена тождества трансформируется в участие в уборке квартиры, накрывании на стол, сортировке высушенного белья и т.п.);

– прерывание: допускается только в том случае, если другие приемы не работают, а стереотипия наносит очевидный вред развитию, адаптационным процессам и т.п., и при условии, что у ребенка крепкая нервная система;

– наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество постепенно переходит в качество, и происходит фактический отказ от стереотипии (необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельностью, и, если ребенок постоянно занят, то аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается).

Коррекция стереотипий требует целенаправленных совместных усилий специалистов и семьи, часто растягивается на длительное время и не всегда приводит в полной мере к желательным результатам.

4. 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 и на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально.

✓ *Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком* – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребенка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и который переводит мотивацию ребенка к деятельности на уровень, более близкий к естественно-

му.

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

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

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

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

– развитие умения выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приемы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие и др.).

✓ *Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определенном уровне развития аффективной сферы).*

✓ *Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребенка с РАС (прежде всего в основном этапе дошкольного образования):*

– формирование эмоционального отношения к произведениям искусства с помощью средств, адекватных ведущему уровню аффективного развития ребенка (через психосоматические переживания, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);

– в некоторых случаях эмоционально обусловленная трансформация различных видов психоэстетотерапии в занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объеме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арт-терапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

5. Сенсорное развитие

Дисфункция сенсорной интеграции у дошкольников с РАС проявляется в том, что сигналы, поступающие к головному мозгу из разных источников, не трансформируются в адекватный ответ. Некоторые дети приходят в состояние гипервозбуждения, а другие, напротив, избегают любых сенсорных стимулов. Если у ребенка, в силу каких-либо причин, имеется нарушение обработки сенсорных сигналов, то это приводит к дисфункциям в моторике, познавательном развитии и поведении. В начальном этапе развитие сенсорно-перцептивной сферы, начатое в ходе ранней помощи, продолжается по тем же направлениям, но большее внимание необходимо уделять специфическим для аутизма особенностям.

В частности, следует:

– добиваться адекватной реакции на сенсорные воздействия, вызывающие

дискомфорт: сообщать в доступной форме о неприятных ощущениях и желании изменить ситуацию;

- уметь адаптироваться к неприятным ощущениям, терпеть, переключаться и т. д. Целесообразно использовать в этих целях различные виды подкрепления: поощрять отсутствие нежелательной реакции, не подкреплять неадекватные реакции;

- учить переключать сенсорное внимание с одной детали на другую, с деталей на общие характеристики воспринимаемого;

- сортировать предметы по сенсорным признакам (одному, двум, нескольким);

- выделять существенные и несущественные признаки по функциональному назначению объекта;

- формировать межмодальные связи (слухозрительные, зрительно-двигательные и другие).

б. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

В начальном этапе базисные задания на формирование интеллектуальной деятельности продолжают начатое на этапе ранней помощи. Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях необходимо продолжать отработку перечисленных заданий; формировать и развивать простые навыки, так как они являются:

- основной базой навыков, без которых невозможно жить в обществе самостоятельно;

- условиями и основой для развития коммуникации (включая речевую) и социального взаимодействия, тем более что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжелыми формами) отсутствует или развита недостаточно;

- возможностью привязать к жизни абстрактно-логические процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

Все виды предлагаемых заданий (сортировка; выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»; соотнесение одинаковых предметов; соотнесение предметов и их изображений; навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера; задания на ранжирова-

ние), соотнесение количества сохраняют свою значимость, однако по мере усвоения материала вносятся соответствующие изменения.

Например, сортировка и соотнесение одинаковых предметов предполагает, что ребенок располагает предметы или (если может сличать объект и изображение) картинку рядом с соответствующими предметами, или картинку с картинками. Если начальному этапу предшествовала ранняя помощь, то может увеличиваться количество образцов одного предмета, количество предметов, которые может сортировать ребенок, переход от знакомых ребенку предметов к абстрактным фигурам.

На определенном этапе сортировку можно основывать на функциональном назначении предметов. Например: чашки различаются по форме, цвету, размеру, материалу, из которого изготовлены (пластик, стекло, керамика и др.); мячи на картинках по цвету, размеру, рисунку, назначению (теннисный, волейбольный, гимнастический и т.д.), материалу, из которого изготовлены (резиновый, кожаный, тканевый и т.д.). Сортируя на группы «чашки» и «мячи», ребенок постепенно подходит к формированию соответствующих представлений (в дальнейшем понятий), закладывается база для усвоения категорий «посуда», «игрушки» и др.

Сходным образом модифицируются задания на выполнение инструкции «Найди (дай, подбери, покажи) такой же». В заданиях на ранжирование (сериацию) может как увеличиваться количество градаций, так и осуществляться переход к ранжированию геометрических фигур.

✓ Формирование предпосылок количественных представлений:

- - учить выделять, различать множества по качественным признакам;
- формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение, использование мерки);
- соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

✓ «Представления об окружающем мире». Этот подраздел включает две составляющих: «Окружающий (ближайший) социальный мир» (семья, дом, детский сад, игрушки и предметы быта) и «Окружающий природный мир» (растения, животные, птицы, объекты и явления природы, временные представления), разделение которых носит в значительной степени условный характер. В содержание данного подраздела входит формирование следующих навыков:

- учить различать и узнавать по фотографиям близких людей; создавать условия для накопления опыта положительного реагирования на игрушки, другие окружающие предметы (в том числе бытовые приборы, такие как фен, пылесос и др. с учетом уровня сензитивности ребенка);
- развивать интерес ребенка к изучению окружающей обстановки своей квартиры, групповой комнаты, дома, двора, сопровождая немногословными речевыми комментариями то, что он видит;
- создавать условия для ознакомления ребенка с окружающей действительностью: на улице комментировать на доступном ребенку уровне, четко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку в поле зрения;
- учить использовать указательный жест для ознакомления с предметами и

объектами окружающей действительности, применяя совместные действия, подражание для выделения определенных предметов или объектов окружающей действительности;

- активизировать на прогулке внимание ребенка, стимулируя наблюдение за людьми, различными техническими объектами, птицами, животными;

- создавать условия для расширения кругозора представлений детей об окружающем мире в ходе наблюдений за людьми, различными объектами неживой и живой природы на прогулках (за действиями людей, за повадками животных и птиц и др.);

- обращать внимание ребенка на явления природы: дождь, снег, ветер, ночь – темно, день – светло и т.д.;

- создавать условия для стимуляции познавательной активности ребенка через выделение предметов из фона, пробуждая ориентировку «Что это?», «Что там?» (указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку и создают возможность действий с ним).

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

7. Развитие двигательной сферы и физическое развитие

В возрасте четырех лет ведущим уровнем нервно-психического развития становится психомоторный уровень, то есть в этом возрасте именно в двигательной сфере происходят наиболее существенные изменения. Это в основном верно и в тех случаях, когда у ребенка есть РАС, хотя в случае РАС (даже при отсутствии сопутствующих явлений ДЦП и СДВГ) возможны искажение, задержка, недоразвитие двигательной сферы, разный уровень общей (в том числе двигательной) активности. Большой разброс возможностей двигательной сферы детей с РАС в возрасте 3-5 лет, с которым, как правило, связан начальный этап ДО, делает конкретный перечень возможных упражнений чрезвычайно широким: для тех детей, у которых не было периода ранней помощи или у которых отмечается выраженная задержка двигательного развития, может быть взята за основу соответствующая программа этапа ранней помощи. При необходимости она может быть дополнена (с учетом индивидуальных особенностей воспитанников) материалом из АООП ДО.

Основное внимание должно быть уделено не только собственно физическому развитию, но решению специальных задач развития детей с аутизмом с использованием средств, применяемых в этом разделе программы начального этапа дошкольного образования детей с РАС.

Главная задача начального этапа – подготовить ребенка с аутизмом к интеграции/инклюзии в детский коллектив, к реальному участию в групповых

занятиях, и занятия физкультурой предоставляют для этого очень хорошие возможности. Стратегия использования различных упражнений укладывается в определенную структуру:

- индивидуально («один на один»): по показу; по показу с инструкцией; по инструкции;
- аналогично в малой группе (2-3 человека), далее – в группе;
- в целях развития самостоятельности от непосредственного взаимодействия следует перейти к инструкции по видеопоказу (запись может быть с участием преподавателя или самого ребенка), к использованию в тех же целях расписания в адекватной возможностям ребенка форме.

В смягчение социально-коммуникативных трудностей вносит вклад обучение соблюдать очередь для использования спортивного снаряда (гимнастической скамейки, тренажера, батута и др.), коллективные подвижные игры (например, эстафета) с оценкой по командному результату.

Выполнение упражнений по показу и/или в группе способствует развитию произвольного подражания; предъявление инструкций может стать средством развития речевой деятельности, игры, вносить вклад в овладение основами математических представлений и т. д. Способствовать решению основных трудностей, обусловленных аутизмом, на занятиях физической культурой возможно только в том случае, если программы по приоритетным направлениям сопровождения детей с РАС на начальном этапе дошкольного образования скоординированы, и каждый планируемый шаг в том или ином направлении обеспечен необходимым уровнем готовности по другим направлениям. Например, выполнение устных инструкций на физкультурном занятии требует определенного уровня понимания речи, а выполнение инструкции по показу - навыка произвольного подражания как такового.

Таким образом, занятия по развитию двигательной сферы и физическому развитию могут и должны способствовать решению задач смягчения (преодоления) основных трудностей, обусловленных аутизмом.

8. Формирование игровой деятельности

Формирование игровой деятельности также является приоритетным направлением начального этапа дошкольного образования детей с РАС и имеет очень большое значение по нескольким причинам. Игра является:

- ✓ естественной формой деятельности детей дошкольного возраста;
- ✓ ведущим имплицитным способом познания в дошкольном детстве при типичном развитии, а также при отдельных вариантах нарушений развития;
- ✓ существенным фактором для смягчения (преодоления) трудностей, обусловленных аутизмом;
- ✓ основной формой обучения в дошкольном образовании (в соответствии с ФГОС ДО);
- ✓ важнейшим условием инклюзии ребенка дошкольного возраста с особым развитием (в том числе с РАС) в коллектив сверстников.

При типичном развитии (и при большинстве видов нарушения развития) становление игровой деятельности происходит спонтанно в процессе взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, с окружающим миром в це-

лом, однако при РАС развитие игровой деятельности нарушено и нуждается в коррекции. Результаты коррекционной работы могут быть различными, что зависит от выраженности и характера аутистических нарушений, адекватности сопровождения актуальному состоянию и потенциалу развития ребенка.

Общая стратегия формирования игровой деятельности у ребенка с РАС следующая.

✓ На основании данных диагностического обследования и анамнеза дать оценку наличия/состояния игровой деятельности у ребенка и/или предпосылок ее развития.

✓ Предпосылки игровой деятельности относятся к самым разным сферам психики (коммуникация, понимание речи, внимание, воображение, память и др.), но особо следует отметить необходимость произвольного подражания и игрового взаимодействия (от простого обмена жестами: хлопнуть друг друга по ладони («дай пять!») до сложного диалога).

а) Определить вид игровой деятельности, соответствующий возможностям и предпочтениям ребенка, и необходимые предпосылки для этой игры.

б) Подготовительная работа: создание условий, необходимых для формирования избранного вида игровой деятельности. По достижении минимально достаточного уровня возможностей перейти к генерализации навыка (пункт «г»), не прекращая работы по созданию условий развития игровой деятельности в целом и данного вида игры в частности.

в) Формирование игровой деятельности по специально разработанной программе.

г) Генерализация навыка, то есть перенос в различные ситуации (разные помещения, с разными партнерами, модифицированные игровые материалы, правила и т.д.).

Следует иметь в виду, что ребенок с РАС может выполнять игровые действия формально, и смысловое насыщение этих действий может происходить постепенно и в разной степени.

9. Формирование самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми не только потому, что без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации и независимость в жизни недостижимы. Самостоятельность распространяется в принципе на все сферы жизни ребенка, становится важной составляющей всего стиля жизни, своеобразной «сквозной функцией». Даже если работа по формированию самостоятельности была начата на этапе ранней помощи, в начальном этапе дошкольного образования она должна достигнуть того уровня, который позволяет ребенку с РАС участвовать в групповых занятиях (сначала, возможно, с тьюторским сопровождением).

Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности у данного ребенка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

а) *Эмоциональная зависимость от другого человека* проявляется в том, что ребенок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом (в основе лежит несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого в связанный с выполнением задания симультанный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребенка). Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию – постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

б) При *воспитании в условиях гиперопеки* в основе несамостоятельности ребенка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребенка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно. Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребенку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

в) *Недостаточность целенаправленности и мотивации* также могут затруднять становление самостоятельности. В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребенка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершенности деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и мотивация.

г) *Трудности планирования, организации и контроля деятельности* – одна из самых частых и типичных причин несамостоятельности ребенка с аутизмом, в основе которой лежат сложности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов. Ребенок не может составить план деятельности, включающей несколько последовательных этапов, организовать эту деятельность и осуществлять контроль за ее выполнением (каждое из трех звеньев или их любое сочетание).

Логика коррекционной работы такова:

- ✓ выбирается относительно простая деятельность, которую ребенок успешно выполняет с помощью, и которая ему нравится;
- ✓ составляется адекватная и понятная ребенку схема деятельности; оптимально организуется пространство и необходимые материалы;
- ✓ обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- ✓ постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребенок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определенных условиях самостоятельно;
- ✓ перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно);
- ✓ внесение изменений в схему деятельности (заранее оговоренное);
- ✓ внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- ✓ отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

Трудности выбора как такового могут быть самостоятельной причиной затруднений становления самостоятельности на любом этапе деятельности: начинать/не начинать; когда начинать; какой материал (способ) выбрать и т.п. Такого рода проблемы связаны с невозможностью выбрать определенный вариант из нескольких доступных, поскольку в условиях сниженного уровня тонических процессов ребенок не способен усилить один из вариантов и отторгнуть другие.

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

✓ по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения;

✓ облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т. д.) или визуализацию (в силу simultaneity восприятия особенно облегчают принятие решения визуально представленные варианты);

✓ усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

Стереотипность деятельности и поведения может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипий.

10. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

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

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

При формировании навыков самообслуживания опираются на следующие положения:

✓ Выбор навыка должен осуществляться с учетом следующих факторов:

– возможностей ребенка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;

– интереса ребенка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;

– возможности организации среды обучения;

– возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

✓ Естественная мотивация (при обучении любым навыкам, связанным с приемом пищи, нужно, чтобы ребенок был голоден) или созданная на соответ-

ствующем уровне развития ребенка уровне (подкрепление; завершенность стереотипа; социальные мотивы – не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

✓ Определение конкретной задачи коррекционной работы: например, трудности формирования навыка самостоятельно есть могут быть связаны с различными причинами (их может быть одна или несколько): ребенок не может усидеть на месте; не умеет (или не может) пользоваться столовым прибором; не может преодолеть неподходящий стереотип поведения; чрезмерно избирателен и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.

✓ Определение причины трудностей и выбор коррекционных средств. Наиболее типичными причинами трудностей освоения навыков самообслуживания и бытовых навыков являются:

- нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);
- недостаточность произвольного подражания; нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;
- неправильная организация обучения, а именно: неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком; неудачный подбор материалов и оборудования; несвоевременность обучения определенному навыку; неправильное оказание помощи; воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы по формированию навыков самообслуживания и бытовых навыков:

- выбирается навык;
- определяется конкретная задача коррекции;
- выясняется причина затруднений;
- подбирается адекватный вариант мотивации;
- выбирается определенный способ коррекционной работы;
- создаются необходимые условия проведения обучения;
- разрабатывается программа коррекционной работы с учетом особенностей ребенка ;
- программа реализуется;
- если результат не достигнут, проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка; если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

2.6. Взаимодействие педагогических работников с детьми с расстройствами аутистического спектра

Роль взрослых, как родителей, так и специалистов, во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и качественными нарушениями социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Имеющиеся у дошкольников с РАС особенности определяют формы,

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

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

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

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

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

Педагогический работник должен учитывать в планировании и осуществлении деятельности особенности детей с РАС. Например, информация, поступающая от взрослых, воспринимается по-разному в зависимости от ее модальности, и наиболее доступной для ребенка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребенка.

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

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

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

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крики т.п.) на поведение ребенка;

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

Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребенка, но оно должно быть выражено твердо и спокойно, действия взрослого должны быть четкими и последовательными.

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

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

Личностно-порождающее взаимодействие способствует формированию у ребенка различных позитивных качеств:

➤ Ребенок учится уважать себя и других, так как отношение ребенка к себе и другим людям всегда отражает характер отношения к нему окружающих. Он приобретает чувство уверенности в себе, не боится ошибок. Когда педагоги предоставляют ребенку самостоятельность, оказывают поддержку, вселяют веру в его силы, он не пасует перед трудностями, настойчиво ищет пути их преодоления. Взаимное доверие между педагогическим работником и детьми способствует истинному принятию ребенком моральных норм.

➤ Ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или действия. Признание за ребенком права иметь свое мнение, выбирать занятия по душе, партнеров по игре способствует формированию у него личностной зрелости и, как следствие, чувства ответственности за свой выбор.

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

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

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

Очень важно и в Организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребенка уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

2.7. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) детей с РАС

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителем). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения, сформированные специалистами у обучающихся. Домашние задания, предлагаемые учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся с РАС.

Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребенка 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 ребенок с аутизмом, и семьи, к которой он принадлежит, общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребенок – семья – организация»

- ✓ приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;
- ✓ основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- ✓ Организация обеспечивает разработку и реализацию АООП, релевантной особенностям ребенка.

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что проявляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программой работы с ребенком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

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

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

В условиях работы с детьми с РАС перед педагогическим коллективом встают новые задачи по взаимодействию с семьями обучающихся, так как их родители (законные представители) также нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке. Одной из важнейших задач является просветительно-консультативная работа с семьей, привлечение родителей (законных представителей) к активному сотрудничеству.

При реализации задач социально-педагогического блока требуется тщательное планирование действий педагогических работников и крайняя корректность при общении с семьей.

Формы организации психолого-педагогической помощи семье:

➤ коллективные формы взаимодействия:

1. Общие родительские собрания (поводятся администрацией Организации). Задачи: информирование и обсуждение с родителями (законными представителями) задач и содержание коррекционно-образовательной работы; решение организационных вопросов; информирование родителей (законных представителей) по вопросам взаимодействия Организации с другими организациями, в том числе и социальными службами.

2. Групповые родительские собрания. Проводятся педагогическими работниками не реже 3-х раз в год и по мере необходимости. Задачи: обсуждение с родителями (законными представителями) задач, содержания и форм работы; со-

общение о формах и содержании работы с детьми в семье; решение текущих организационных вопросов.

3. «День открытых дверей» (проводится администрацией Организации для родителей (законных представителей) обучающихся, поступающих в Организацию в следующем учебном году). Задача: знакомство с детским садом, направлениями и условиями его работы.

4. Тематические занятия «Семейного клуба» (работа клуба планируется на основании запросов и анкетирования родителей (законных представителей)). Занятия клуба проводятся специалистами Организации один раз в два месяца). Формы проведения: тематические доклады; плановые консультации; семинары; тренинги; круглые столы. Задачи: знакомство и обучение родителей (законных представителей) формам оказания психолого-педагогической помощи со стороны семьи детям с проблемами в развитии; ознакомление с задачами и формами подготовки обучающихся к школе.

5. Проведение детских праздников и досугов (подготовкой и проведением праздников занимаются специалисты Организации с привлечением родителей (законных представителей)). Задача: поддержание благоприятного психологического микроклимата в группах и распространение его на семью.

➤ индивидуальные формы работы:

1. Анкетирование и опросы (проводятся по планам администрации, педагогических работников по мере необходимости). Задачи: сбор необходимой информации о ребенке и его семье; определение запросов родителей (законных представителей) о дополнительном образовании обучающихся; определение оценки родителями (законным представителем) эффективности работы специалистов и воспитателей; определение оценки родителями (законным представителем) работы Организации.

2. Беседы и консультации специалистов (проводятся по запросам родителей (законных представителей) и по плану индивидуальной работы с родителями (законным представителем)). Задачи: оказание индивидуальной помощи родителям (законным представителям) по вопросам коррекции, образования и воспитания; оказание индивидуальной помощи в форме домашних заданий.

3. «Психологическая служба доверия» (работу службы обеспечивают администрация и педагог-психолог. Служба работает с персональными и анонимными обращениями и пожеланиями родителей (законных представителей)). Информация о работе «Психологической службы доверия» размещается на официальном сайте Организации. Задача: оперативное реагирование администрации Организации на различные ситуации и предложения.

4. Родительский час. Проводится учителями-дефектологами и учителями-логопедами групп один раз в неделю во второй половине дня. Задача: информирование родителей (законных представителей) о ходе образовательной работы с ребенком, разъяснение способов и методов взаимодействия с ним при закреплении материала в домашних условиях, помощь в подборе дидактических игр и игрушек, детской литературы, тетрадей на печатной основе, раскрасок, наиболее эффективных на определенном этапе развития ребенка.

➤ формы наглядного информационного обеспечения:

1. Информационные стенды и тематические выставки. Стационарные и передвижные стенды и выставки размещаются в удобных для родителей (законных представителей) местах (например, "Готовимся к школе", "Развиваем руку, а значит, и речь", "Игра в развитии ребенка", "Как выбрать игрушку", "Какие книги прочитать ребенку", "Как развивать способности ребенка дома"). Задачи: информирование родителей (законных представителей) об организации коррекционно-образовательной работы в Организации; информация о графиках работы администрации и специалистов.

2. Выставки детских работ. Проводятся по плану воспитательно-образовательной работы. Задачи: ознакомление родителей (законных представителей) с формами продуктивной деятельности обучающихся; привлечение и активизация интереса родителей (законных представителей) к продуктивной деятельности своего ребенка.

➤ открытые занятия специалистов и воспитателей:

Задания и методы работы подбираются в форме, доступной для понимания родителям (законным представителям). Задачи: создание условий для объективной оценки родителям (законным представителям) успехов и трудностей своих обучающихся; наглядное обучение родителей (законных представителей) методам и формам дополнительной работы с детьми в домашних условиях.

➤ совместные и семейные детско-родительские проекты различной направленности. Задачи: активная совместная экспериментально-исследовательская деятельность родителей (законных представителей) и обучающихся.

➤ опосредованное интернет-общение. Создание интернет-пространства групп, электронной почты для родителей (законных представителей): Задачи: позволяет родителям (законным представителям) быть в курсе содержания деятельности группы, даже если ребенок по разным причинам не посещает дошкольную образовательную организацию. Родители (законные представители) могут своевременно и быстро получить различную информацию: презентации, методическую литературу, задания, получить ответы по интересующим вопросам.

2.8. Рабочая программа воспитания

2.8.1. Целевой раздел

2.8.1.1. Пояснительная записка.

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

Под воспитанием понимается деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и

старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде¹.

Основу воспитания на всех уровнях, начиная с дошкольного, составляют традиционные ценности российского общества. Традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России².

Программа воспитания предусматривает приобщение детей к традиционным ценностям российского общества – жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России³.

Вся система ценностей российского народа находит отражение в содержании воспитательной работы ДОО, в соответствии с возрастными особенностями детей.

Ценности Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания.

Ценности милосердие, жизнь, добро лежат в основе духовно-нравственного направления воспитания

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

Ценность познание лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценности жизнь и здоровье лежат в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность труд лежит в основе трудового направления воспитания.

Ценности культура и красота лежат в основе эстетического направления воспитания.

Целевые ориентиры воспитания следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребёнка, которые коррелируют с портретом выпускника ДОО и с традиционными ценностями российского

¹ Пункт 2 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2020, № 31, ст. 5063)

² Пункт 4 Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утверждённых Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2022, № 46, ст. 7977).

³ Пункт 5 Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утверждённых Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2022, № 46, ст. 7977).

общества.

С учётом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребёнок, в программе воспитания находит отражение взаимодействие всех субъектов воспитательных отношений. Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство ДОО с другими учреждениями образования и культуры (музеи, театры, библиотеки, и другое), в том числе системой дополнительного образования детей.

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

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

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

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

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

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

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

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

Принципы реализуются в укладе Организации, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события. Уклад образовательной организации опирается на базовые национальные ценности, содержащие традиции региона и Организации, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст. Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного,

месячного, годового циклов жизни Организации, способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений.

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

Воспитывающая среда создается посредством взаимодействия общностей (сообществ) дошкольной организации.

1. Профессиональная общность включает в себя устойчивую систему связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемых всеми сотрудниками Организации. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Педагогические работники должны:

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

2. Профессионально-родительская общность включает сотрудников дошкольного учреждения и всех педагогических работников членов семей обучающихся, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания обучающихся, но и уважение друг к другу. Основная задача: объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в Организации. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в Организации.

3. Детско-взрослая общность: характерно содействие друг другу, сотрудничество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий,

ценностей и смыслов у всех участников общности.

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

Общность строится и задается системой связей и отношений ее участников. В каждом возрасте и каждом случае она будет обладать своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

4. Детская общность: общество других детей является необходимым условием полноценного развития личности ребенка. Здесь он непрерывно приобретает способы общественного поведения, под руководством воспитателя учится умению дружно жить, сообща играть, трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Чувство приверженности к группе других детей рождается тогда, когда ребенок впервые начинает понимать, что рядом с ним такие же, как он сам, что свои желания необходимо соотносить с желаниями других.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В Организации должна быть обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими – это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

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

Культура поведения педагогического работника в Организации направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов являются необходимыми условиями нормальной жизни и развития обучающихся.

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

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

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

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

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

Цели и задачи воспитания.

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

1) формирование первоначальных представлений о традиционных ценностях российского народа, социально приемлемых нормах и правилах поведения;

2) формирование ценностного отношения к окружающему миру (природному и социокультурному), другим людям, самому себе;

3) становление первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с традиционными ценностями, принятыми в обществе нормами и правилами.

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

Общие задачи воспитания в ДОО:

1) содействовать развитию личности, основанному на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;

2) способствовать становлению нравственности, основанной на духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;

3) создавать условия для развития и реализации личностного потенциала ребёнка, его готовности к творческому самовыражению и саморазвитию, самовоспитанию;

4) осуществлять поддержку позитивной социализации ребёнка посред-

ством проектирования и принятия уклада, воспитывающей среды, создания воспитывающих общностей.

Задачами воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях Организации являются:

1) формирование общей культуры личности обучающихся, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;

2) формирование доброжелательного отношения к детям с РАС и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;

3) обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей (законных представителей);

4) обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия обучающихся с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;

5) расширение у обучающихся с РАС знаний и представлений об окружающем мире;

6) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития обучающихся с РАС;

7) охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся, в том числе их эмоционального благополучия;

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

Направления воспитания:

➤ Патриотическое направление воспитания

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

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

Патриотическое направление воспитания базируется на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и её уклада, народных и семейных традиций. Работа по патриотическому воспитанию предполагает: формирование «патриотизма наследника», испытывающего чувство гордости за наследие своих предков (предполагает приобщение детей к истории, культуре и традициям нашего народа: отношение к труду, семье, стране и вере); «патриотизма защитника», стремящегося сохранить это наследие (предполагает развитие у

детей готовности преодолевать трудности ради своей семьи, малой родины); «патриотизма созидателя и творца», устремленного в будущее, уверенного в благополучии и процветании своей Родины (предполагает конкретные каждодневные дела, направленные, например, на поддержание чистоты и порядка, опрятности и аккуратности, а в дальнейшем – на развитие всего своего населенного пункта, района, края, Отчизны в целом).

➤ **Социальное направление воспитания**

Цель социального направления воспитания – формирование ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, умения находить общий язык с другими людьми. Ценности – семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания.

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

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

➤ **Познавательное направление воспитания**

Цель познавательного направления воспитания – формирование ценности познания. Ценность – познание – лежит в основе познавательного направления воспитания.

В ДОО проблема воспитания у детей познавательной активности охватывает все стороны воспитательного процесса и является неперенным условием формирования умственных качеств личности, самостоятельности и инициативности ребёнка. Познавательное и духовно-нравственное воспитание должны осуществляться в содержательном единстве, так как знания наук и незнание добра ограничивает и деформирует личностное развитие ребёнка. Значимым является воспитание у ребёнка стремления к истине, становление целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

➤ **Физическое и оздоровительное направление воспитания**

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

жизнь и здоровье – лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

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

➤ Трудовое направление воспитания.

Цель трудового воспитания – формирование ценностного отношения детей к труду, воспитание трудолюбия. Ценность – труд – лежит в основе трудового направления воспитания.

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

➤ Эстетическое направление воспитания

Цель эстетического направления воспитания – способствовать становлению у ребёнка ценностного отношения к красоте. Ценности – культура, красота – лежат в основе эстетического направления воспитания.

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

2.8.1.2. Целевые ориентиры программы воспитания

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу становления личности и развития ребёнка с РАС. Поэтому планируемые результаты представлены в виде целевых ориентиров как обобщенные «портреты» ребёнка к концу раннего и дошкольного возрастов.

В соответствии с ФГОС ДО оценка результатов воспитательной работы не осуществляется, так как целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями

Целевые ориентиры воспитательной работы

для обучающихся с РАС младенческого и раннего возраста (до 3 лет).

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

Направле- Ценно-

Целевые ориентиры

ние воспита- ния	сти	I уровень тяже- сти РАС	II уровень тяже- сти РАС	III уровень тя- жести РАС
Патриоти- ческое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру	Проявляющий привязанность к родителям (законным представителям), интерес к окружающему миру.	Проявляющий привязанность к родителям (законным представителям), педагогическим работникам.
Социаль- ное	Человек, семья, дружба, сотруд- ничест- во	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо". Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию "Я сам!". Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помо-	Откликающийся на свое имя; использующий коммуникативные средства общения с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай"); проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними в ситуации, организованной педагогическим работником; доброжелательный, испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны родителей (законных представи- телей), педагогических работ- ников.	Проявляющий интерес к взаимодействию с новым педагогическим работником в процессе эмоциональ- ного общения и предметно- игровых действий; Понимающий и использующий отдельные жесты и слова, вступая в кон- такт с знакомым педагогическим работником, проявляющий адекватные ре- акции в процес- се занятий: переключается с одного вида действий на другие, от одно- го места прове- дения занятия к другому (от за- нятия в игровой зоне к занятиям в учебной зоне и музыкальном зале)

Познавательное	Знание	<p>щью вербальных и невербальных средств общения.</p> <p>Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.</p>	<p>Проявляющий интерес к окружающему миру, активность в общении и деятельности;</p> <p>знающий назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша) и умеющий пользоваться ими.</p>	Проявляющий интерес к окружающему миру
Физическое и оздоровительное	Здоровье, жизнь	<p>Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности.</p>	<p>Владеющий простейшими навыками самообслуживания (ест ложкой), стремящийся к опрятности и самостоятельности.</p>	Проявляющий адекватные реакции в процессе выполнения режимных моментов: приема пищи, умывания.
Трудовое	Труд	<p>Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке.</p> <p>Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях</p>	<p>Знающий назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша) и умеющий пользоваться ими;</p> <p>стремящийся на доступном уровне поддер-</p>	Использующий ложку во время приема пищи.

		ях. Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности.	живать элементарный порядок в окружающей обстановке; стремящийся подражать педагогическому работнику в доступных действиях.	
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.	Эмоционально отзывчивый к красоте; проявляющий интерес к продуктивным видами деятельности.	Эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображениям.

Целевые ориентиры воспитательной работы
для обучающихся с РАС дошкольного возраста (до 8 лет).
Портрет ребенка с РАС дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направление воспитания	Ценности	Целевые ориентиры		
		I уровень тяжести РАС	II уровень тяжести РАС	III уровень тяжести РАС
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.	Испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким и знакомым людям.	Проявляющий привязанности к близким и знакомым людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Адекватно ведущий себя в знакомой и незнакомой ситуации (здоровается при встрече с педагогическим работником и другими детьми,	Умеющий адекватно вести себя в знакомой ситуации (здоровается при встрече с педагогическим работником и другими детьми,	Действующий по элементарным правилам в знакомой обстановке (здоровается при встрече с педагогическим работником и другими

<p>прощается при расставании, благодарит за услугу, за подарок, угощение); пользующийся при этом невербальными и вербальными средствами общения; проявляющий доброжелательное отношение к знакомым и незнакомым людям; дающий элементарную оценку своих поступков и действий; адекватно реагирующий на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих; дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел. Может быть партнером в игре и в совместной деятельности со знакомыми</p>	<p>прощается при расставании, благодарит за услугу, за подарок, угощение, пользуется при этом невербальными и (или) вербальными средствами общения); адекватно реагирующий на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих; проявляющий доброжелательное отношение к знакомым людям; сотрудничающий с новым педагогическим работником в знакомой игровой ситуации, проявляет интерес к взаимодействию с другими детьми, в ситуации, организованной педагогическим работником, самостоятельно участвует в знаковых и под-</p>	<p>детьми, прощается при расставании, пользуется при этом невербальными средствами общения (взгляд в глаза, протягивать руку).</p>
--	--	--

		ми детьми, обращается к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности	вижных играх.	
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к познавательным задачам (производит анализ проблемно-практической задачи; выполняет анализ наглядно-образных задач; называет основные цвета и формы); Проявляющий активность, самостоятельность в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей русского общества	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье, жизнь	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного по-	Выполняющий действия по самообслуживанию самостоятельно или с помощью педагогического работника. Стре-	Выполняющий или стремящийся к выполнению на доступном уровне действий по самообслуживанию (моет руки, са-

		ведения в быту, социуме, природе.	мящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в Организации, на природе.	мостоятельно ест, ложится спать) с учетом имеющихся у ребенка двигательных и речевых нарушений. Проявляющий интерес к физической активности.
Трудовое	Труд	Положительно относящийся к труду педагогических работников и к результатам своего труда; проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.	Проявляющий некоторую самостоятельность в быту, владеющий основными культурно-гигиеническими навыками; положительно относящийся к труду педагогических работников и к результатам его труда; положительно реагирующий на просьбу педагогического работника выполнить элементарное трудовое поручение	Владеет элементарными навыками в быту. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в про-	Эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображениям.	Эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображениям.

дуктивных ви-
дах деятельно-
сти.

2.8.2. Содержательный раздел Программы воспитания

2.8.2.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с РАС дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в Стандарте, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

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

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

Уклад ДОО – это её необходимый фундамент, основа и инструмент воспитания. Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений: руководителей ДОО, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения ДОО.

Уклад включает:

- ✓ цель и смысл деятельности ДОО, её миссию;
- ✓ принципы жизни и воспитания в ДОО;
- ✓ образ ДОО, её особенности, символику, внешний имидж;
- ✓ отношение к воспитанникам, их родителям (законным представителям), сотрудникам и партнерам ДОО;
- ✓ ключевые правила ДОО;
- ✓ традиции и ритуалы, особые нормы этикета в ДОО;
- ✓ особенности РППС, отражающие образ и ценности ДОО;
- ✓ социокультурный контекст, внешняя социальная и культурная среда ДОО (учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности).

Воспитывающая среда образовательной организации раскрывает ценности и смыслы, заложенные в укладе. Воспитывающая среда включает совокупность различных условий, предполагающих возможность встречи и

взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к традиционным ценностям российского общества. Пространство, в рамках которого происходит процесс воспитания, называется воспитывающей средой. Основными характеристиками воспитывающей среды являются её содержательная насыщенность и структурированность.

Воспитывающая среда включает:

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

Формы совместной деятельности в образовательной организации

1) Работа с родителями (законными представителями).

Работа с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения ДОО. В процессе планирования воспитательной работы учитываются виды и формы деятельности по организации взаимодействия педагогов и родителей.

2) События образовательной организации.

Событие предполагает взаимодействие ребёнка и взрослого, в котором активность взрослого приводит к приобретению ребёнком собственного опыта переживания той или иной ценности. Событийным может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и прочее.

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогу спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребёнком.

3) Совместная деятельность в образовательных ситуациях.

Совместная деятельность в образовательных ситуациях является ведущей формой организации совместной деятельности взрослого и ребёнка с РАС по освоению адаптированной образовательной программы, в рамках которой возможно решение конкретных задач воспитания. Воспитание в образовательной деятельности осуществляется в течение всего времени пребывания ребёнка в ДОО.

1. Патриотическое направление воспитания.

Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания. Патриотическое направление воспитания строится на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и её уклада, народных и семейных традиций. Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой са-

мого понятия "патриотизм" и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

✓ когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России;

✓ эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине – России, уважением к своему народу, народу России в целом;

✓ регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, России.

Задачи патриотического воспитания:

а) формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;

б) воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;

в) воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;

г) воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

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

✓ ознакомлении обучающихся с РАС с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;

✓ организации коллективных творческих проектов, направленных на приобщение обучающихся с РАС к российским общенациональным традициям;

✓ формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

2. Социальное направление воспитания.

Семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания. В дошкольном детстве ребенок с РАС открывает личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей.

Основная цель социального направления воспитания дошкольника с РАС заключается в формировании ценностного отношения обучающихся к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Выделяются основные задачи социального направления воспитания:

а) Формирование у ребенка с РАС представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье,

образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих обучающихся с РАС в группе в различных ситуациях.

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

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

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

3. Познавательное направление воспитания.

Цель: формирование ценности познания (ценность - "знания"). Значимым для воспитания ребенка с РАС является формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Задачи познавательного направления воспитания:

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

Направления деятельности воспитателя:

- ✓ совместная деятельность воспитателя с детьми с РАС на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;
- ✓ организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности обучающихся с РАС совместно с педагогическим работником;
- ✓ организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

4. Физическое и оздоровительное направление воспитания.

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

Задачи по формированию здорового образа жизни:

а) обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с РАС (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;

б) закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;

в) укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;

г) формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;

д) организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;

е) воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

✓ организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

✓ создание детско-педагогических проектов по здоровому образу жизни;

✓ введение оздоровительных традиций в Организации.

Формирование у дошкольников культурно-гигиенических навыков является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников с РАС понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с РАС в Организации.

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

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

✓ формировать у ребенка с РАС навыки поведения во время приема пищи;

✓ формировать у ребенка с РАС представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;

✓ формировать у ребенка с РАС привычку следить за своим внешним видом;

✓ включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка с РАС, в игру.

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

5. Трудовое направление воспитания.

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

Основные задачи трудового воспитания:

а) Ознакомление обучающихся с РАС видами труда педагогических работников и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности педагогических работников и труда самих обучающихся с РАС.

б) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся с РАС, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования.

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

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

✓ показать детям с РАС необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;

✓ воспитывать у ребенка с РАС бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей (законных представителей), других людей), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;

✓ предоставлять детям с РАС самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;

✓ собственным примером трудолюбия и занятости создавать у обучающихся с РАС соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;

✓ связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

6. Этико-эстетическое направление воспитания.

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

Основные задачи этико-эстетического воспитания:

а) формирование культуры общения, поведения, этических представлений;

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

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

г) воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре

родной страны и других народов;

д) развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка с РАС действительности;

е) формирование у обучающихся с РАС эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

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

✓ учить обучающихся с РАС уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;

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

✓ воспитывать культуру речи: называть педагогических работников на "вы" и по имени и отчеству, не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;

✓ воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом Организации; умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Цель эстетического воспитания – становление у ребенка с РАС ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка с РАС.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

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

✓ уважительное отношение к результатам творчества обучающихся с РАС, широкое включение их произведений в жизнь Организации;

✓ организацию выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды;

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

✓ реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми с РАС по разным направлениям эстетического воспитания.

2.8.3. Организационный раздел Программ воспитания

2.8.3.1. Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.

Программа воспитания Организации реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного

процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности. Уклад Организации направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

1. Обеспечение лично-развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с РАС.

2. Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.

3. Взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания.

4. Учет индивидуальных особенностей обучающихся с РАС дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела Программы.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни ДОО. Для реализации Программы воспитания уклад должен целенаправленно проектироваться командой ДОО и быть принят всеми участниками образовательных отношений. Процесс проектирования уклада Организации включает следующие шаги:

1) Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности Организации. Данный шаг реализуется в разработке Устава Организации, локальных актов, правил поведения для обучающихся и педагогических работников, внутренней символики.

2) Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности ДОО: специфику организации видов деятельности; обустройство развивающей предметно-пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов Организации; праздники и мероприятия. Реализуется в АОП ДОО и Программе воспитания.

3) Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада Организации. Формулирование требований к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие Организации с семьями обучающихся. Социальное партнерство Организации с социальным окружением. Реализуется в договорах и локальных нормативных актах.

Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда – это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, сте-

пень его вариативности и уникальности.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

✓ "от педагогического работника", который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;

✓ "от совместной деятельности ребенка с РАС и педагогического работника", в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с РАС в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с РАС и педагогического работника, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;

✓ "от ребенка", который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности - игровой.

Спроектированная педагогическим работником образовательная ситуация является воспитательным событием. В каждом воспитательном событии педагогический работник продумывает смысл реальных и возможных действий обучающихся и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи обучающихся, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты. Планируемые и подготовленные педагогическим работником воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы Организации, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в Организации возможно в следующих формах:

✓ разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры);

✓ создание творческих детско-педагогических работников проектов (празднование Дня Победы с приглашением ветеранов, "Театр в детском саду" - показ спектакля для обучающихся из соседней Организации).

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогическому работнику создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами обучающихся, с каждым ребенком.

2.8.3.2. Организация предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная среда (далее - ППС) должна отражать федеральную, региональную специфику, а также специфику ОО и включать: оформление помещений; оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания обучающихся с РАС; игрушки.

ППС должна отражать ценности, на которых строится программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком с ОВЗ.

Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации.

Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и

другие особенности социокультурных условий, в которых находится Организация.

Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной.

Среда обеспечивает ребенку с РАС возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.

Среда обеспечивает ребенку с РАС возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира.

Среда обеспечивает ребенку с РАС возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий) Результаты труда ребенка с РАС могут быть отражены и сохранены в среде.

Среда обеспечивает ребенку с РАС возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Среда предоставляет ребенку с РАС возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

2.8.3.4. Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с РАС

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

➤ На уровне уклада: инклюзивное образование является нормой для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательных отношений в ДОО.

➤ На уровне воспитывающих сред: ППС строится как максимально доступная для обучающихся с РАС; событийная воспитывающая среда Организации обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка.

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

➤ На уровне деятельностей: педагогическое проектирование совместной

деятельности в разновозрастных группах, в малых группах обучающихся, в детско-родительских группах обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в команде, развивает активность и ответственность каждого ребенка в социальной ситуации его развития.

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

Основными условиями реализации Программы воспитания в Организации, являются:

1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

2) построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;

3) содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

4) формирование и поддержка инициативы обучающихся в различных видах детской деятельности;

5) активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

III. Организационный раздел Программы

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с расстройствами аутистического спектра

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).

Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории. Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных обучающихся, включенных наравне с ребенком с РАС в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с РАС, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Необходима организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ППМС-центра, окружного и муниципального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы образования обучающихся с РАС, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации. Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с РАС максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая организации дополнительного образования) в шаговой доступности.

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3. Этапный, дифференцированный, лично ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и – в соответствии с положениями Стандарта – социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учетом особенностей развития при РАС.

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

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику

коррекционной работы и общего развития.

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

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

Важным условием является обобщение содержания коррекционно-педагогической работы в индивидуальной программе, которая разрабатывается для каждого ребенка. В ней учитываются результаты анализа психологических достижений, ограничений и потенциальных возможностей ребенка, особенности освоения им программного материала предыдущего этапа, факторов, которые оказывают непосредственное влияние на динамику психического развития обучающихся. На основании этого анализа в Программе указываются специальные методы, приемы и упражнения, направленные на закрепление актуальных психологических достижений возраста и гармоничное формирование последующих, характерных для зоны ближайшего развития в пяти образовательных областях.

Содержание индивидуальной программы коррекционно-педагогической работы должно содействовать преобразованию зоны ближайшего развития в актуальные достижения психики ребенка с РАС в запланированный временной промежуток, то есть реализовывать определенную цель и задачи коррекционно-педагогической работы. При выборе упражнений и дидактического материала предпочтение отдается упражнениям и материалам, которые формируют психологические достижения различных линий развития, воздействуют на несколько сфер одновременно, формируют более совершенные психологические достижения, умения и навыки следующего возрастного этапа, несут в себе элемент новизны и повышенной сложности, интересны и доступны для самостоятельной практической познавательной активности ребенка.

Образовательные цели, задачи и содержание обучения обсуждаются, утверждаются и реализуются с участием родителей (законных представителей). Активное включение семьи в образовательный процесс является необходимым условием полноценного психического развития ребенка с РАС, поэтому особое значение имеет последовательное повышение их педагогической компетентности в вопросах обучения и воспитания ребенка с целью оптимизации социальной ситуации развития.

Создание специальных условий осуществляется в целях решения комплекса коррекционно-развивающих и образовательно-воспитательных задач в процессе динамического психолого-педагогического обучения и воспитания ребенка с расстройствами аутистического спектра. Содержание Программы строится с учетом жизненно важных потребностей обучающихся, лежащих в зоне актуального и потенциального развития ребенка. Определить содержание индивидуальной программы обучения педагогические работники могут после проведения психолого-педагогической диагностики.

Психолого-педагогическую диагностику психического развития обучающихся следует проводить в начале и конце года, что позволит получить дополнительные данные об эффективности образовательной деятельности и определить содержание обучения ребенка на следующем возрастном этапе.

В ходе диагностического обследования нужно соблюдать определенные условия: привычное для ребенка время бодрствования, проведение диагностики знакомым взрослым или обязательное присутствие знакомого взрослого, его непосредственное участие, установление эмоционального контакта.

Можно определить базовые ориентиры к построению программ воспитания и обучения обучающихся разного возраста.

Для ребенка *младенческого возраста* базовым предметным областям соответствуют основные линии развития ребенка:

- эмоционально-личностное и эмоционально-деловое общение,
- развитие перцептивно-моторной деятельности,
- становление предметных действий через активизацию манипулятивной деятельности ребенка,
- удовлетворение потребности ребенка в движении,
- формирование начальных ориентировочных реакций типа "Что это?",
- становление элементарных зрительно-двигательных координаций,
- понимание обращенной речи и стимуляция лепетных диалогов,
- активизация познавательного интереса к окружающим людям и предметам.

Для ребенка *раннего возраста* основными линиями развития являются:

- смена ведущих мотивов деятельности,
- развитие эмоционально-делового и предметного общения,
- развитие и активизация общих движений,
- развитие предметных действий и предметной деятельности,
- развитие наглядно-действенного мышления,
- интенсивное накопление пассивного словаря, стимуляция активной речи;
- овладение различными навыками в процессе подражания,
- становление представлений о себе,
- формирование предпосылок к конструктивной и изобразительной деятельности,
- активизация самостоятельности в быту и формирование потребности в признании собственных достижений,
- закрепление навыков самообслуживания, развитие активной речи.

Для ребенка *младшего дошкольного возраста* основными линиями развития являются:

- смена ведущих мотивов,
- развитие общих движений,
- развитие восприятия как ориентировочной деятельности, направленной на исследование свойств и качеств предметов,
- формирование системы сенсорных эталонов,
- развитие наглядно-образного мышления,
- формирование представлений об окружающем,

- расширение понимания смысла обращенной к ребенку речи,
- овладение диалогической речью,
- совершенствование фонетической, лексической и грамматической сторон речи,
- овладение коммуникативными навыками, становление сюжетно-ролевой игры,
- развитие навыков социального поведения и социальной компетентности,
- становление продуктивных видов деятельности, развитие самосознания.

Для ребенка *старшего дошкольного возраста* основными линиями являются:

- совершенствование общей моторики,
- развитие тонкой ручной моторики, зрительно-двигательной координации,
- формирование произвольного внимания,
- развитие сферы образов-представлений,
- становление ориентировки в пространстве,
- совершенствование наглядно-образного и формирование элементов словесно-логического мышления,
- формирование связной речи и речевого общения,
- формирование элементов трудовой деятельности,
- расширение видов познавательной активности,
- становление поведения, соответствующего общепринятому.

Вышеназванные линии развития служат ориентирами при разработке содержания обучения и воспитания обучающихся с расстройствами аутистического спектра. При этом надо всегда помнить, что основное содержание программы направлено на охрану и укрепление здоровья ребенка, его физическое и психическое развитие, коррекцию вторичных отклонений.

3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды

Коррекционно-развивающая предметно-пространственная развивающая образовательная среда (ППРОС) должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно-воспитательного воздействия. Коррекционно-развивающая предметно-пространственная 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, ее роли и значении для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возрастов. Важнейшим механизмом развития личности, начиная с раннего детства, является различные виды деятельности ребенка (общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование, лепка и др.). Для обеспечения возможно более успешного развития ребенка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Коррекционно-развивающая ППРОС при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской дея-

тельности, коррекцию аутистических и иных расстройств и становление личности ребенка. Она включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, особенностям речевого и коммуникативного развития при РАС, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-пространственной развивающей среды современной ДОО опирается на деятельностно-коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах ДО обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления МБДОУ д/с № 82.

В соответствии со Стандартом, ППРОС Организации должна обеспечивать и гарантировать:

➤ охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с РАС, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

➤ максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с РАС в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

➤ построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

➤ создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации

непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

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

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

ППРОС Организации создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета). Для этого ППРОС должна быть:

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

➤ трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

➤ полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

➤ доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность

обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

➤ безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

➤ эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства.

Непременным условием построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Цель взрослого – коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребенка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, формирование начал личности, развитие индивидуальности ребенка. 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 ребенка, 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 ребенка;

➤ 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: пространство в ДООУ должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.) 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, спокойная цветовая гамма групповых помещений и т. д.);

➤ принцип открытости и закрытости:

✓ открытость природе («зеленые комнаты»), организация участков с рас-

- тушинами на них деревьями кустарниками, клумбами);
- ✓ 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 ваннные комнаты и т. д.).

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

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

ППРОС в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

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 работни-

ков образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 21240), в профессиональных стандартах "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326), "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный № 45406); "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный № 46612).

Программа предоставляет Организации право самостоятельно определять потребность в педагогических работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей.

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с Организацией.

Основная позиция кадровых условий реализации Программы следующая: все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, должны быть компетентны в вопросах РАС и их коррекции дифференцированно, в соответствии со своими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования.

Этап ранней помощи

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в органи-

зациях ранней помощи; вне зависимости от базового образования все специалисты, работающие с детьми с РАС, должны пройти повышение квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объеме не менее 72 часов.

Начальный этап

Начальный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим, но главное условие – подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по проблеме «Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объеме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.

Основной этап

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида, но все психолого-педагогические специалисты должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по проблеме

«Основы комплексного сопровождения лиц с РАС» в объеме не менее 72 часов.

Помимо традиционного кадрового обеспечения, на каждые полные или неполные 10 детей с аутизмом должна быть ставка педагога-дефектолога или педагога-психолога (требования к квалификации - см. 3.3.2. «Начальный этап»), выполняющего функцию супервизора.

Пропедевтический этап

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к подготовке к школьному обучению в плане формирования жизненной компетенции, осуществляется педагогами-дефектологами или педагогами-психологами, прошедшими повышение квалификации по проблеме «Подготовка ребенка с РАС к школьному обучению (формирование жизненных компетенций)» в объеме 36 часов.

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к академическому компоненту подготовки к школьному обучению, осуществляется педагогами-дефектологами (по направлению «олигофренопедагогика»), прошедшими повышение квалификации по проблеме «Подготовка ребенка с РАС к школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений)» в объеме 36 часов.

3.4. Материально-технические условия реализации Программы

Организация, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками с РАС планируемых результатов освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

- возможность подготовки большого (на одного ребенка с РАС не менее,

чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребенка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

- наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

2) выполнение Организацией требований:

- санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объеме, как в случае реализации ООП ДО;

- пожарной безопасности и электробезопасности;

- охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т. ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр);

- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых и других детей;

- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста,

- мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора разновидности необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми - инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в т. ч. расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музы-

кального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с РАС (части 2, 3 статьи 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, N 59, ст. 7598; 2022, N 29, ст. 5262).

Согласно требованиям ФГОС ДО финансовые условия реализации Программы дошкольного образования детей с РАС должны:

1) обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы;

2) обеспечивать реализацию Программы, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей;

3) отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации Программы, а также механизм их формирования.

Финансирование реализации образовательной программы дошкольного образования детей с РАС должно осуществляться в объеме, определяемом органами государственной власти субъектов Российской Федерации согласно нормативам обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования.

Указанные нормативы определяются в соответствии со Стандартом, с учетом:

- типа Организации,
- специальных условий получения образования детьми с РАС (специальные условия образования – специальные образовательные программы, методы и средства обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с РАС затруднено);
- обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников;
- обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья детей;
- направленности Программы;
- категории детей;
- форм обучения и иных особенностей образовательной деятельности.

Уровень финансирования Организации должен быть достаточным и необходимым для осуществления Организацией:

- расходов на оплату труда работников, реализующих Программу;
- расходов на средства обучения и воспитания, соответствующие материалы, в

том числе на приобретение учебных изданий в бумажном и электронном виде; дидактических материалов, в том числе аудио- и видеоматериалов; оборудования; спецодежды; игр и игрушек; электронных образовательных ресурсов, необходимых для организации всех видов учебной деятельности; материалов для создания развивающей предметно-пространственной среды для детей с РАС; обновляемых образовательных ресурсов, в том числе: расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, подписки на техническое сопровождение деятельности; спортивного, оздоровительного оборудования и инвентаря; оплату услуг связи, включая расходы, связанные с подключением к информационно-телекоммуникационной сети Интернет;

- расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием руководящих и педагогических работников по профилю их деятельности;

– иных расходов, связанных с реализацией и обеспечением реализации Программы (включая приобретение коммунальных и других услуг).

В соответствии с требованиями ФГОС ДО финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных, муниципальных и частных организациях осуществляется на основе нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования, определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, обеспечивающих реализацию Программы.

Финансовое обеспечение организации реализации Программы в государственных и муниципальных образовательных организациях в части расходов на приобретение коммунальных услуг и содержание зданий осуществляется за счет средств учредителей указанных организаций.

Организация самостоятельно устанавливает предмет закупок, количество и стоимость приобретаемых средств обучения, а также перечень работ для обеспечения требований к условиям реализации Программы.

3.6. Планирование образовательной деятельности

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и примерной ООП ДО настоящая Программа не предусматривает жесткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Недопустимо требовать от организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жестко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого-педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей и должно быть направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребенка, в том числе на формирование развивающей предметно-практической среды.

Планирование деятельности Организации должно быть направлено на совершенствование ее деятельности и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации.

Примерный план коррекционно-развивающей деятельности

№	Вид деятельности	Начальный этап	Основной этап	Пропедевтический этап
1	Комплексное коррекционно-развивающее занятие (ККРЗ)	3 (Д, П)	-	-
2	Развитие мышления и ФЭМП	-	1 (Д)	1 (Д)
3	Подготовка к обучению грамоте*	-	1 (Д)	1(Д)
4	Развитие речи	-	1(Д)	1 (Д)
5	Музыкальное воспитание	2 (МР)	2 (МР)	2 (МР)
6	Физическая культура	3 (ИФ)	3 (ИФ)	3(ИФ)
Специалисты всего:		8	8	8
	Формирование целостной картины мира, расширение кругозора (природный мир)	-	1 (В)	1 (В)
6	Рисование	1/2 (В)	1/2 (В)	1/2 (В)
7	Лепка	1/2 (В)	1/2 (В)	1/2 (В)
8	Аппликация	1/2 (В)	1/2 (В)	1/2 (В)
9	Конструирование	1/2 (В)	1/2 (В)	1/2 (В)
10	Социальное развитие	-	1 (В)	1 (В)
11	Чтение художественной литературы	1 (В)	1 (В)	1 (В)
Воспитатели всего:		3	5	5

* - занятия по обучению грамоте проводятся в виде подгрупповой деятельности если имеются более одного ребенка, если в группе один ребенок соответствующего возраста и уровня речевого и общего развития, то занятия по обучению грамоте проводятся в процессе индивидуальной работы

Условные обозначения:

(Д) – учитель-дефектолог; (П) – психолог; (В) – воспитатель;

(МР) – музыкальный руководитель; (ИФ) - инструктор по ФИЗО.

Индивидуальная работа дефектолога и логопеда проводится ежедневно за пределами групповых занятий.

3.7. Календарный план воспитательной работы

Календарный план воспитательной работы Организации составляется на основе Программы воспитания и плана воспитательной работы. Организация вправе включать в него мероприятия по ключевым направлениям развития воспитания. План определяет перечень событий, которые могут стать основой для проведения воспитательных мероприятий с детьми.

Все мероприятия должны проводиться с учетом особенностей Федеральной программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы в ДОУ.

Январь:

27 января: День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады.

Февраль:

8 февраля: День российской науки

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

21 февраля: Международный день родного языка

23 февраля: День защитника Отечества

Март:

8 марта: Международный женский день

18 марта: День воссоединения Крыма с Россией

27 марта: Всемирный день театра

Апрель:

12 апреля: День космонавтики

22 апреля: Всемирный день Земли

30 апреля: День пожарной охраны

Май:

1 мая: Праздник Весны и Труда

9 мая: День Победы

19 мая: День детских общественных организаций России

24 мая: День славянской письменности и культуры

Июнь:

1 июня: Международный день защиты детей

5 июня: День эколога

6 июня: День русского языка, день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799-1837)

12 июня: День России

22 июня: День памяти и скорби

Третье воскресенье июня: День медицинского работника

Июль:

8 июля: День семьи, любви и верности

12 июля: День Прохоровского поля – Третьего ратного поля России

30 июля: День Военно-морского флота

Август:

2 августа: День Воздушно-десантных войск

5 августа: День освобождения Белгорода от немецко-фашистских захватчиков

(с учетом дня освобождения населенного пункта, в котором расположено ДОО)

12 августа: День физкультурника;

22 августа: День Государственного флага Российской Федерации

27 августа: День российского кино.

Сентябрь:

1 сентября: День знаний

7 сентября: День Бородинского сражения

8 сентября: Международный день распространения грамотности;

27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников

Октябрь:

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

4 октября: День защиты животных;

5 октября: День учителя

14 октября: День флага Белгородской области

16 октября: День отца в России

28 октября: Международный день анимации

Ноябрь:

4 ноября: День народного единства

10 ноября: День сотрудника внутренних дел Российской Федерации

27 ноября: День матери в России

30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации

Декабрь:

3 декабря: День неизвестного солдата; Международный день инвалидов

5 декабря: День добровольца (волонтера) в России

8 декабря: Международный день художника;

9 декабря: День Героев Отечества

12 декабря: День Конституции Российской Федерации

31 декабря: Новый год.

Календарный план воспитательной работы МБДОУ д/с №82

Месяц	Тема недели /период	Форма проведения, мероприятия	Участники	Ответственные
Сентябрь	«Детский сад. Я и мои друзья» (1-2 неделя)	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		
		Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)	Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
		Выставка детских работ «Мой любимый детский сад»	Все возрастные группы	Воспитатели (в группах)
		1 сентября: День знаний	Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, воспитатели
		7 сентября: День Бородинского сражения	Старшие и подготовительные группы	Воспитатели (ситуативно)
	27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников. Концерт «Поздравляем Вас!»	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, воспитатели	
	«Азбука безопасности» (3-4 неделя)	Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.		
		Клубный час «Играем вместе»	Старшие и подготовительные группы	Музыкальный руководитель, воспитатели
		Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье	Все возрастные группы	Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников
		Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.		

		<p>Квест – игра «Тропа безопасности»</p> <p>Единый урок безопасности в сети Интернет</p> <p>Акция «Безопасные окна»</p> <p>Акция «Безопасность на территории детского сада»</p> <p>«День знаний» -выставка рисунков</p> <p>Экскурсия в школу</p>	<p>Старшие и подготовительные группы</p> <p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p> <p>Старшие и подготовительные группы</p> <p>Подготовительные группы</p>	<p>Музыкальный руководитель, инструктор по ФК</p> <p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p>
<p>Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.</p>				
		<p>Создание волонтерского движения «Здоровье - наша сила!»</p> <p>Веселые старты «Мой веселый звонкий мяч»</p> <p>Смотр-конкурс РППС по безопасности»</p>	<p>Старшие и подготовительные группы</p> <p>Младшие, средние группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Инструктора по ФК</p> <p>Все педагоги</p>
<p>Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.</p>				
		<p>Фоточеллендж «Мой дом, наведу порядок в нем»</p> <p>Фоточеллендж «Смотри, кем стать хочу»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p>
<p>Этико-эстетическое направление воспитания.</p>				

		Ценности – культура и красота. Культура поведения.		
		Выставка детских рисунков «День дошкольного работника»	Все возрастные группы	воспитатели
		Викторина «Правила поведения пассажиров и пешеходов»	старшие и подготовительные группы	воспитатели
		Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие.		
		Акция «Белый цветок»	Все возрастные группы	Музыкальный руководитель, воспитатели
		Семейный альбом «Моя семья - мое богатство»	Все возрастные группы	воспитатели
Октябрь	«Осень. Дары осени» (5-6 неделя)	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		
		Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)	Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
		Смотр-конкурс «Дидактические игры по направлению «патриотическое воспитание»	Все возрастные группы	Воспитатели
	«Страна, в которой я живу» (7-8 неделя)	4 октября: День флага Белгородской области	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
		5 октября: День учителя	Старшие и подготовительные группы	Воспитатели в образовательных ситуациях
		16 октября: День отца в России	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели

Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.		
<p>«День пожилого человека» - выставка детских работ</p> <p>Конкурс «Лучшая семья сада 2023г.»</p> <p>Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели , музыкальные руководители Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников</p>
Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.		
<p>Виртуальная экскурсия «В гости к учителю» (5 октября Международный день учителя)</p> <p>«Путешествие в дом книг» (Международный месячник школьных библиотек (централизованная библиотечная система г.Белгорода филиал №14);</p> <p>Конкурс «Юный эрудит»</p>	<p>Подготовительные группы</p> <p>Старшие, средние группы</p> <p>Подготовительные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p> <p>Музыкальные руководители Воспитатели</p>
Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.		
<p>Акция, посвященная Всероссийскому дню утренней гимнастики</p> <p>Дворовые игры</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Старшие, подготовительные группы</p>	<p>Воспитатели , инструктор по ФК</p> <p>Инструктор по ФК</p>
Трудовое направление воспитания.		

		Ценность – труд.		
		Акция «Чистая территория - чистая планета» Акция «Поможем братьям нашим меньшим»	Все возрастные группы	Воспитатели
		Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.		
		«Краски осени» (выставка) «Осенние забавы» досуг «Золотая осень» праздник	Все возрастные группы Младшие группы Старшие, подготовительные группы	Воспитатели музыкальные руководители музыкальные руководители
		Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие		
		1 октября: Международный день пожилых людей Концерт, посвященный «Дню пожилого человека»	Все возрастные группы Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, воспитатели Музыкальные руководители
Ноябрь	«Моя малая Родина» (9-10 неделя)	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		
		Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)	Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
	«Мир игры» (11-12 неделя)	Флеш-моб «Пока мы едины, мы непобедимы...» , ко Дню народного единства	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, физ.инструктор
		4 ноября: День народного единства	Все возрастные группы	Воспитатели в образовательных ситуациях
		27 ноября: День матери в России.	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)

		30 ноября: День Государственного герба РФ.	Старшие и подготовительные группы	воспитателях) Воспитатели (в образовательных ситуациях)
Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.				
		Фестиваль чтецов, посвящённый Дню Матери «Важные слова для мамы» Праздничный концерт «Улыбка мамы» Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье	Все возрастные группы Старшие, подготовительные группы Все возрастные группы	Воспитатели Музыкальные руководители, Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников
Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.				
		«Я-исследователь» Фотовыставка «Путешествие по родному краю»	Средние, старшие, подготовительные группы Все возрастные группы	Музыкальные руководители, воспитатели Воспитатели, родители (в группах)
Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.				
		Зарядка «Жить так здорово!» Фотовыставка «Оздоровительные традиции в семье»	Все возрастные группы Все возрастные группы	Инструктор по ФК Воспитатели
Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.				

		<p>Экологическая акция по сбору макулатуры «Сделаем наш город чище»</p> <p>Фоточеллендж «Мамины помощники»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p>
		<p>Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.</p>		
		<p>«Моя мамочка» (выставка фотопортретов с детьми)</p> <p>Фотовыставка «Прогулка в осеннем лесу»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели (в группах)</p> <p>Воспитатели</p>
		<p>Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие</p>		
		<p>Акция «Шкатулка добрых дел»</p> <p>Акция «Поможем братьям нашим меньшим»</p> <p>13 ноября День доброты</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p>
		<p>Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.</p>		
Декабрь	<p>Мой мир «Кто я, какой я?» (13-14 неделя)</p> <p>«Начало зимы» (15-16 неделя)</p> <p>«К нам приходит</p>	<p>Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник)</p> <p>Спуск флага (каждую пятницу)</p> <p>Клубный час «День героев Отечества»</p>	<p>Старшие и подготовительные группы</p> <p>Средние, старшие, подготовительные</p>	<p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели</p> <p>Музыкальные руководители,</p>

	Новый год» (17 неделя)		группы	воспитатели
	3 декабря: День неизвестного солдата 8 декабря: Международный день художника; 9 декабря: День Героев Отечества; 12 декабря - День Конституции РФ; 25 декабря – мероприятия, посвященные государственным символам РФ. 31 декабря: Новый год.		Старшие, подготовительные группы Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях) Воспитатели (в образовательных ситуациях)
	Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.			
	Фоточеллендж «Новый год – семейный праздник» 10 декабря Единый урок-«Права человека» Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье		Все возрастные группы Все возрастные группы Все возрастные группы	Воспитатели Воспитатели Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников
	Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.			
	«Зеленый огонек», «Засветись» (рисунки) «Я-исследователь»		Все возрастные группы Средние, старшие, подготовительные группы	Воспитатели Воспитатели

		Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.			
		Фоточеллендж «Утренняя зарядка» Дворовые игры	Все возрастные группы Средние, старшие, подготовительные группы	Воспитатели Инструктор по ФК	
		Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.			
		Конкурс построек из снега Фотоколлаж «Профессии родного города»	Все возрастные группы Все возрастные группы	Воспитатели Воспитатели	
		Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.			
		«Зимняя сказка» (выставка поделок и рисунков) «Здравствуй, Новый год!» праздник	Все возрастные группы Все возрастные группы	Воспитатели Музыкальные руководители	
		Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие			
		5 декабря: День добровольца (волонтера) в России 3 декабря - Международный день инвалидов	Старшие подготовительные групп Все возрастные группы	Воспитатели (ситуативно) Воспитатели (в образовательных ситуациях)	
		Январь	«Приходите гости к нам» в	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.	

<p>(18-19 неделя)</p> <p>Зима «Зимние хлопоты и забавы» (20-21 неделя)</p>	<p>Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)</p>	<p>Старшие и подготовительные группы</p>	<p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели</p>
	<p>27 января: День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады; День памяти жертв Холокоста</p>	<p>Старшие и подготовительные группы</p>	<p>Воспитатели (ситуативно)</p>
	<p>Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.</p>		
	<p>Выставка совместных с детьми рисунков «Генеалогическое дерево семьи»</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели (в группах)</p>
	<p>Развлечение «Коляда на кануне Рождества»</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p>
	<p>Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников</p>
	<p>Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.</p>		
	<p>Всемирный день «Спасибо»</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p>
	<p>Лаборатория неживой природы</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p>
	<p>Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.</p>		
<p>Квест – игра «Забавы Снеговика»</p>	<p>Средние, старшие, подготовительные группы</p>	<p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели</p>	
<p>Видеотчеты «Зимняя прогулка в детком саду»</p>	<p>Все возрастные</p>	<p>Воспитатели (в соци-</p>	

		группы	альные сети)
	Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.		
	Трудовой десант «Поможем воспитателю» (мытьё игрушек)	Средние, старшие, подготовительные группы	Воспитатели
	Акция «Поможем малышам» (ремонт книг)	Старшие, подготовительные группы	Воспитатели
	Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.		
	Выставка рисунков «Веселимся на полянке- я, зима и санки»	Все возрастные группы	Воспитатели
	Красота вокруг «Рассматривание картин, видео о природе зимой»	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
	Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие		
	Фотовыставка «Люби и почитай родной свой край»	Все возрастные группы	Воспитатели (в группах)
	Беседа «Рождественские праздники». «Крещение».	Средние, старшие, подготовительные группы	Воспитатели
Февраль	«Природа вокруг нас» (22-23 неделя)	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.	
		Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)	Старшие и подготовительные группы

				татели
		2 февраля: день победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве	Старшие и подготовительные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
		8 февраля: День российской науки «Чего на свете не бывает»	Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
		21 февраля - Международный день родного языка	Старшие и подготовительные	Воспитатели (ситуативно)
		23 февраля - День защитника отечества «Наша армия сильна»	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
«Мир профессий» (24-25 неделя)	Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.			
	«Семейный фестиваль ГТО» праздник	Все возрастные группы	Инструктора по ФК	
	Фоточеллендж «Вместе – дружная семья!»	Все возрастные группы	Воспитатели	
	Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье	Все возрастные группы	Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников	
	Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.			

	<p>Спортивное мероприятие Мир технологических чудес «Чего на свете не бывает»</p> <p>8 февраля – День российской науки</p>	<p>Старшие, подготовительные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Музыкальный руководитель, инструктор по ФК воспитатели</p> <p>Воспитатели (ситуативно)</p>
<p>Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.</p>			
	<p>День здоровья «Айболит в гостях у ребят»</p> <p>Развлечение «Зимой весело играем и здоровье поправляем»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели (в образовательных ситуациях)</p> <p>Инструктора по ФК Воспитатели</p>
<p>Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.</p>			
	<p>Мастер класс «Папа может все»</p> <p>Выставка пособий для трудового воспитания</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p>
<p>Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.</p>			
	<p>Выставка детских рисунков «23 февраля»</p> <p>Фоточеллендж «Наши папы удалые»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p>
<p>Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие</p>			

		<p>Проведение игр «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Назови ласково», «Скажи доброе слово другу», «Что доброго делают люди этой профессии»</p> <p>Изготовление открыток для пап ко дню отечества</p> <p>Видеоотчеты в соцсети на тему: «Наши сердца открыты добру»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p> <p>Младшие группы возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели (в группах)</p> <p>Воспитатели</p>
Март	«Весна пришла» (26-27 неделя)	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		
		<p>Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)</p>	<p>Старшие и подготовительные группы</p>	<p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели</p>
		<p>8 марта: Международный женский день</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели (в образовательных ситуациях)</p>
		<p>18 марта: День воссоединения Крыма с Россией «Развлечение «Крымская весна»</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели</p>
		<p>27 марта: Всемирный день театра.</p>	<p>Старшие, подготовительные группы</p>	<p>Воспитатели (ситуативно)</p>
	«Красота в искусстве и жизни!» (28-29 неделя)	Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.		
		<p>Праздничный концерт «Лучшая мама на свете!»</p> <p>Литературная гостиная «Книжкины именины»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели (ситуативно)</p>

	Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье	Все возрастные группы	Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников
Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.			
	Квест по ПДД «Мой друг светофорчик» День Воды-22 марта-развлечение «Капелька воды»	Старшие, подготовительные группы Старшие, подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели Музыкальные руководители
Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.			
	Дворовые игры 1 марта Международный день иммунитета	Старшие, подготовительные группы Старшие, подготовительные группы	Инструктора по ФК воспитатели Инструктора по ФК воспитатели
Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.			
	Акция «Чистая территория - чистая планета» Акция «Поможем малышам» (ремонт книг)	Все возрастные группы Средние, старшие, подготовительные группы	Воспитатели Воспитатели
Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.			

		«Широкая масленица», массовые гуляния	Все возрастные группы	Инструктора по ФК музыкальные руководители, воспитатели
		Выставка детских рисунков «8 марта»	Все возрастные группы	Воспитатели
		Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие		
		Акция «Поделись своей добротой»	Все возрастные группы	Воспитатели
		Презентация «Прощеное воскресенье»	Старшие, подготовительные	Воспитатели
		Литературная гостиная «Что такое хорошо, что такое плохо»	Все возрастные группы	Воспитатели
Апрель	«Тайна третьей планеты» (30-31 неделя)	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		
		Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)	Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
		12 апреля: День космонавтики, день запуска СССР первого искусственного спутника Земли;	Все возрастные группы	Воспитатели
		22 апреля: Всемирный день Земли.	Все возрастные группы	Воспитатели
		Выставка рисунков «Близкий к сердцу уголок»	Средние, старшие, подготовительные группы	Музыкальные руководители, Воспитатели
	«Азбука здоровья» (32-33 неделя)	Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.		

		Праздник «Мама, папа, я – дружная семья	Все возрастные группы	Инструктора по ФК музыкальные руководители, Воспитатели
		Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье	Все возрастные группы	Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников
Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.				
		Развлечение по ПДД «Мой друг Светофорчик»	Младшие группы	Инструктора по ФК музыкальные руководители,
		Всемирный день здоровья	Все возрастные группы	Воспитатели (ситуативно)
		Проведение социальных акций «Безопасные окна», «Безопасность на территории детского сада»	Все возрастные группы	Воспитатели
Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.				
		Клубный час «Здоровье-наша сила»	Старшие, подготовительные группы	Инструктора по ФК музыкальные руководители
Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.				
		Акция «Каждую соринку – в корзинку»	Все возрастные группы	Воспитатели
		Акция «Вместе с папой и мамой спешим на помощь пернатым друзьям»	Все возрастные группы	Воспитатели

		Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.		
		Выставка рисунков и поделок «Пасхальная радость»	Все возрастные группы	Воспитатели
		Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие		
		Акция «День Земли»	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
		Акция «Зажги синим» 2 апреля всемирный день распространения информации о аутизме	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, воспитатели
		Выставка рисунков « Добро, глазами ребенка» (для детей с РАС)	Все возрастные группы	Воспитатели
Май	«День Победы» (34-35 неделя)	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		
		Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)	Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
		1 мая: Праздник Весны и Труда;	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
		9 мая: День Победы;	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
		13 мая: день основания Черноморского флота	Старшие, подготовительные группы	Воспитатели (ситуативно)
		18 мая: день основания Балтийского флота	Старшие, подготовительные группы	Воспитатели (ситуативно)

		19 мая: День детских общественных организаций России;	Старшие, подготовительные группы	Воспитатели (ситуативно)
		24 мая: День славянской письменности и культуры.	Старшие, подготовительные группы	Воспитатели (ситуативно)
Права детей в России «Имею право». (36-38 неделя)	Музыкально-спортивный праздник «Победный май»		Старшие, подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели
	Детский мини парад «Этот День Победы!»		Все возрастные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
	Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.			
	Конкурс «Лучшая семья сада 2023г» итоговое мероприятие		Все возрастные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
	15 мая - Международный день семьи Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье		Все возрастные группы	Воспитатели (ситуативно)
		Все возрастные группы	Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников	
Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.				

		Экскурсия в школу	Старшие группы	Воспитатели
		Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.		
		Фестиваль 4 Д игры	Старшие, подготовительные группы	Инструктора по ФК, воспитатели
		Спортивный праздник «Тяжело в учении, легко в бою»	Средние, старшие, подготовительные группы	Инструктора по ФК, воспитатели
		Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.		
		Акция «Посади дерево»	Все возрастные группы	Воспитатели
		Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.		
		Выпускной бал «Вперед к новым знаниям»	Подготовительные группы	Музыкальные руководители, воспитатели
		Фотоконкурс «Как мы играем дома»	Все возрастные группы	Воспитатели
		Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие		
		Акция «Добрые дела» (подарки для ветеранов)	Все возрастные группы	Воспитатели
		5 мая – Международный день борьбы за права инвалидов.	Подготовительные группы	Воспитатели (ситуативно)
Июнь	«Ребёнок в мире людей»	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		

1 неделя	Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)	Старшие и подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
	1 июня: Международный день защиты обучающихся	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
	5 июня: День эколога 6 июня: день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799 - 1837), День русского языка 12 июня: День России	Старшие группы Старшие группы Все возрастные группы	Воспитатели (ситуативно) Воспитатели (ситуативно) Воспитатели (в образовательных ситуациях)
«Моя страна – моя Россия» 2 неделя	Рисунки на асфальте «День России» Музыкально-спортивный праздник «Россия – Родина моя»	Все возрастные группы Средние, старшие, подготовительные группы	Воспитатели Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели
«Азбука безопасности» 3 неделя	22 июня День памяти и скорби - день начала Великой отечественной войны	Средние, старшие, подготовительные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели
«Что такое хорошо и что такое плохо»	Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.		

	4 неделя	Спортивные эстафеты «Неразлучные друзья» Спортивное развлечение «Лето – чудная пора» Фоточеллендж «Пристегни самое дорогое!» Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье	Младшие, средние группы Старшие, подготовительные группы Все возрастные группы Все возрастные группы	Инструктора по ФК Инструктора по ФК Воспитатели Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников
		Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.		
		Маршрут выходного дня «Улицы нашего города» Спортивное развлечение «Путешествие в страну разноцветных шаров» Викторина «Красный, желтый, зеленый»	Средние, старшие, подготовительные группы Младшие, средние группы Средние, старшие, подготовительные группы	Воспитатели Инструктора по ФК воспитатели Воспитатели
		Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.		
		Мастер – класс «Спортивная площадка территория здоровья» Детские забавы	Все возрастные группы Младшие, средние группы	Инструктора по ФК Воспитатели

	<p>Спортивный досуг «Веселые старты»</p> <p>Летний спортивный праздник с родителями «Спорт – это сила и здоровье»</p> <p>Развлекательная игровая программа «Сильные, ловкие, быстрые»</p>	<p>Средние, старшие, подготовительные группы</p> <p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Инструктора по ФК</p> <p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели</p> <p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели</p>
<p>Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.</p>			
	<p>Конкурс на лучшую постройку из песка «Песочные фантазии»</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p>
<p>Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.</p>			
	<p>Выставка детских рисунков «Рисуем детство»</p> <p>Музыкально-тематическая гостиная «Музыка лета»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Музыкальные руководители, воспитатели</p>
<p>Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие</p>			
	<p>Акция «День эколога»</p> <p>Просмотр презентаций «Герои сказок - «добрые» и «злые»</p>	<p>Все возрастные группы</p> <p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p> <p>Воспитатели</p>

Июль	«Удивительное рядом» 5 неделя	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		
		Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник)	Старшие группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
	«Моя малая Родина» 6 неделя	8 июля: День семьи, любви и верности	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
		12 июля – в Белгородской области отмечается День Прохоровского поля – Третьего ратного поля России.	Старшие группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
	«Удивительный мир природы» 7 неделя	30 июля: День Военно-морского флота	Старшие группы	Воспитатели (ситуативно)
		Презентация «Выдающиеся защитники Белгородской области»	Средние, старшие, подготовительные группы	Воспитатели
	«Этот удивительный мир» 8 неделя			
	«В мире игр и игрушек» 9 неделя	Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.		
		Театрализованные игры «В гостях у Петрушки»	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, воспитатели
		Конкурс плакатов «Дружат дети всей планеты»	Все возрастные группы	Воспитатели
Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье		Все возрастные группы	Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников	
Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.				

		Музыкально-спортивное развлечение «Зайка пешеход	Младшие, средние группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
		Музыкально-спортивный праздник «В гостях у Нептуна»	Старшие группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.				
		Спортивный досуг «Летние олимпийские игры»	Старшие группы	Инструктора по ФК
		Игра-эксперимент «Праздник солнца» или «Дворовые игры» Подвижные игры с мячом	Все возрастные группы	Воспитатели
		Развлекательная игровая программа «Веселое лето»	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.				
		Презентация «Наш цветник»	Все возрастные группы	Воспитатели
Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.				
		Оформление фоторепортажа «Мы нисколько не скучаем, в игры разные играем»	Все возрастные группы	Воспитатели
Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие				
		Презентация «История возникновения праздника «День семьи, любви и верности»	Все возрастные группы	Воспитатели

		Благотворительная акция " Дети-детям" " (Акция БРО «Святое Белогорье против детского рака»)	Все возрастные группы	Воспитатели
Август	«Мой любимый город» 10 неделя	Патриотическое направление воспитания. Ценности Родина и природа.		
		Поднятие флага, слушание гимна РФ (каждый понедельник) Спуск флага (каждую пятницу)	Старшие группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели
		5 августа: День освобождения города Белгорода от немецко-фашистских захватчиков	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
		22 августа: День Государственного флага Российской Федерации	Все возрастные группы	Воспитатели (в образовательных ситуациях)
		23 августа: день победы советских войск над немецкой армией в битве под Курском в 1943 году 27 августа: День российского кино	Старшие группы Старшие группы	Воспитатели (ситуативно) Воспитатели (ситуативно)
	Музыкально-спортивный праздник «Мой любимый город»	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели	
	«Азбука доброты и вежливости» 11 неделя	Виртуальная экскурсия в краеведческий музей	Старшие группы	Воспитатели
«В гостях у сказки» 12 неделя	Музыкально-спортивный праздник «День Российского флага»	Все возрастные группы	Музыкальные руководители, инструктора по ФК, воспитатели	
Социальное направление воспитания. Ценности семья, дружба, человек и сотрудничество.				

<p>«До свиданья, лето!» 13 неделя</p>	<p>Фоточеллендж «Неразлучные друзья- взрослые и дети»</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели</p>
	<p>Оформление альбома «Бабушка рядышком с дедушкой»</p>	<p>Средние, старшие группы</p>	<p>Воспитатели</p>
	<p>Фоточелленджи: #Добраясуббота #Семейноевоскресенье</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели, ответственный за челленджи, семьи воспитанников</p>
	<p>Познавательное направление воспитания. Ценность – знания.</p>		
	<p>Виртуальное путешествие в музей народной культуры «Русская изба»</p>	<p>Средние, старшие группы</p>	<p>Воспитатели</p>
	<p>Презентация «Цена крошки хлеба- велика»</p>	<p>Старшие группы</p>	<p>Воспитатели</p>
	<p>Физическое и оздоровительное направление воспитания. Ценность – здоровье.</p>		
	<p>Летний спортивный праздник «Вместе весело шагать»</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Воспитатели, инструктора по ФК</p>
	<p>Развлечение «Трое из Простоквашино»</p>	<p>Младшие, средние группы</p>	<p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели</p>
	<p>Спортивное развлечение «День рождения Чебурашки» 20 августа</p>	<p>Старшие группы</p>	<p>Воспитатели, инструктора по ФК</p>
<p>Музыкально-спортивный праздник «Прощай лето»</p>	<p>Все возрастные группы</p>	<p>Музыкальные руководители, инструктора по ФК воспитатели</p>	
<p>Трудовое направление воспитания. Ценность – труд.</p>			

	Коллаж «Профессии моей семьи»	Все возрастные группы	Воспитатели
	Выставка поделок из природного материала «Наши руки не знают скуки»	Все возрастные группы	Воспитатели
	Этико-эстетическое направление воспитания. Ценности – культура и красота. Культура поведения.		
	Оформление фотовыставки «Белый город, любимый с детства»	Все возрастные группы	Воспитатели
	Выставка детских рисунков «Маленькие художники»	Все возрастные группы	Воспитатели
	Рисунки на асфальте «День флага»	Все возрастные группы	Воспитатели
	Организация групповых фотовыставок «Вот оно, какое наше лето»	Все возрастные группы	Воспитатели
	Духовно-нравственное направление воспитания. Ценность - жизнь, доброта, милосердие		
	Просмотр презентации «Яблочный спас: традиции и приметы»	Все возрастные группы	Воспитатели
	Акция «Подари улыбку»	Старшие группы	Воспитатели

3.8. Рекомендуемая литература

1. Адаптивная физкультура для детей с аутизмом: Методические основы и базовый комплекс упражнений для увеличения физической активности детей и подростков с РАС / Дэвид С. Геслак; пер. с англ. У. Жарниковой; предисл. С. Шора. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019.— 192 с.
2. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. - М: Теревинф, 2021.
3. Антонович В. Играючи! Сказ о том, как научить играть любого ребёнка. / Под общей редакцией М. Кузьмицкой. – Москва: ИП Толкачев, 2023. – 88 с.
4. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Пер. с англ.– Екатеринбург, 2019.
5. Белявский Б.В., Морозов С.А., Морозова С.С. К вопросу о систематике расстройств аутистического спектра как основе дифференцированного подхода к комплексному сопровождению//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019, №6 - с.7-14.
6. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.
7. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие / С. А. Морозов, Т. И. Морозова; ФГАУ «Федеральный институт развития образования», Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро». - Москва: Книжное изд-во, 2017. - 323 с.
8. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.
9. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. - 272 с.
10. Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 80 с.
11. Игры с аутичным ребенком: установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / Елена Янушко. - Москва: Теревинф, 2021. - 134 с.
12. Искатели закономерностей: как аутизм способствует человеческой изобретательности: / Саймон Барон-Коэн; перевод с английского М. Смирновой. - Москва: Альпина-нон-фикшн, 2023. – 317 с.
13. Как организовать досуг для детей и подростков с нарушениями в развитии. — Москва: Альпина ПРО, 2021. — 264 с.
14. Как организовать инклюзию в детском саду: Опыт участников проектов Фонда «Обнажённые сердца». — М.: Альпина ПРО, 2022. — 222 с
15. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. - М., 2020
16. Клинико-психологическая структура аутизма. - Москва: Российская

академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2022.

17. Коэн М., Герхардт П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности. Екатеринбург, 2021. - 280с.

18. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Пер. сангл. – М., 2016.

19. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад//Под ред. Н.Г.Манелис. – Воронеж, 2014.

20. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррон Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. А.В.Хаустова. – М., ФРЦФГБОУ ВО МГППУ, 2017 – 94 с.

21. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.

22. Методический инструментарий для оценки базовых адаптивных навыков и обучения функциональным адаптивным навыкам. М.: Искусство быть рядом. – 202 с.

23. Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания/ под ред. О. В. Караневской – М.: Теревинф, 2022. – 252 с.

24. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.

25. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.

26. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.

27. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.

28. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М., Теревинф, 2021

29. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. –2016, №8. – С.11-15.

30. Нуриева Л. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие и наглядные материалы. - М.: Теревинф, 2017.

31. Программа JASPER для детей с аутизмом. Развитие совместного внимания, символической игры, вовлеченности и регуляции / Конни Казари, Аманда К. Гулсруд, Стефани Шир, Кристина Стробридж; Пер. с англ. — М. : Альпина ПРО, 2023. — 383 с.

32. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. Григоренко Е.Л. — М.: Практика, 2018. — 280 с.

33. Расстройства аутистического спектра в первые годы жизни: исследо-

вания, оценка и лечение / составители Катаржина Чаварска, Фред Р. Волкмар ; перевод с английского А. Комаринец. - Москва: Городец, 2022

34. Расстройства аутистического спектра у детей (под ред. Н.В.Симашковой) – М.,2013.

35. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.

36. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е. В. Ключковой; [пер. с нем. Ксения Шарп]. - Москва: Теревинф, 2010. - 240 с.

37. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения.— Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2020.— 240 с.

38. Шрамм Р. Мотивация и подкрепление. Практическое применение методов прикладного анализа поведения и анализа вербального поведения (АВА/VB). Екатеринбург, 2022. - 608 с.

Приложение 1

Уровни тяжести расстройств аутистического спектра (РАС) [по DSM-5]

Степень тяжести	Социальная коммуникация	Ограниченные интересы и повторяющееся поведение
Уровень 3. «Потребность очень существенной поддержке»	Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьезным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Например, человек с небольшим набором нескольких понятных словредко является инициатором социального взаимодействия, а если является, то обращается в необычной форме и только для удовлетворения нужд, а реагирует только на очень прямые указания и формы социального общения.	Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам или изменениям или ограниченные /повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

<p>Уровень 2. «Потребность в существенной поддержке»</p>	<p>Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Например, человек использует ограниченное количество фраз, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, заметны странности неречевого общения.</p>	<p>Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.</p>
<p>Уровень 1. «Потребность в поддержке»</p>	<p>Без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям. Например, человек способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими у него не получается, а попытки установить дружеские отношения странны и обычно безуспешны.</p>	<p>Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости.</p>