

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
– ДЕТСКИЙ САД №1 «ЗОРЬКА» г.МОЗДОКА РСО- АЛАНИЯ**

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий

МБДОУ №1 «Зорька»

Бдтаева А.Л.



**АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Программа предназначена для детей с РАС

от 4 до 7 лет.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цель и задачи реализации Программы

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики

1.2. Планируемые результаты освоения Программы

1.2.1. Целевые ориентиры этапа ранней помощи

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

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях

2.2.1. Социально-коммуникативное развитие

2.2.2. Познавательное развитие

2.2.3. Речевое развитие

2.2.4. Художественно-эстетическое развитие

2.2.5. Физическое развитие

2.3. Взаимодействие участников образовательного процесса с детьми с учетом особенностей развития

2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС

2.5. Программа коррекционной работы с детьми с РАС

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Психолого-педагогические условия обеспечивающие развитие ребенка

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

3.3. Материально-техническое обеспечение Программы.

3.4. Кадровые условия

3.5. Финансовые условия

3.6. Планирование образовательной деятельности

3.7. Режим дня и распорядок

3.8. Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых и материально-технических ресурсов

3.9. Перечень нормативных документов

3.10. Перечень литературных источников

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка.

Адаптированная образовательная программа (далее по тексту – Программа) групп комбинированной направленности для детей дошкольного возраста от 4 до 7 лет с расстройством аутистического спектра (далее по тексту РАС) муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения - детский сад №1 «Зорька»

Адаптированная Программа (далее – Программа) определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей с расстройством аутистического спектра 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.

Программа разработана в соответствии с нормативными правовыми документами:

|| Конституцией Российской Федерации;

|| Конвенцией о правах ребенка, одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989;

|| Государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы;

|| Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.

№ 273-ФЗ;

|| Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (приказ от 17.10.2013 г. № 1155);

|| «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных организаций» - (Постановление от 15.05. 2013г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13»);

|| Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08. 2013 № 1014;

В Программе в качестве методического комплекса использованы:

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра

2. «Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития» / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, О.П. Гаврилушкина и др.; Под. ред. Л.Б. Баряевой, К.А. Логиновой.

3. «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» Под общей ред. С.Г. Шевченко.

4. Технология М.Монтессори. в соответствии с программой «Детский сад по системе Монтессори» под ред. Е.А. Хилтунен.

5. Методические рекомендации Т. А. Датешидзе «Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития». Программа ориентирована на детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в возрасте от 4 до 7 лет, обеспечивает разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, реализуется на государственном языке Российской Федерации.

В Программе комплексно представлены основные содержательные линии воспитания, образования и коррекции недостатков в развитии ребенка с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста.

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, в каждом из которых отражается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений, а также дополнительный раздел программы – краткая презентация.

Целевой раздел Программы включает в себя определяет цели и задачи Программы, принципы и подходы к формированию Программы, даёт краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в дошкольном возрасте и их особые образовательные потребности, характеризует методические аспекты дошкольного образования детей с РАС, раскрывает его этапность, формулирует планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров и принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно- развивающей работы на этапе ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования. Направления этой работы определяются особенностями возраста и свойственными аутизму особенностями развития. Коррекционная развивающая работа, описание которой включает содержательный раздел Программы, является условием и предпосылкой реализации Программы в остальных образовательных областях с учётом особых образовательных потребностей детей с аутизмом, и направлена на обеспечение возможно более высокого уровня их социальной адаптации и социализации, интеграции в общество.

На основном этапе ДО дано описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям:

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

Также представлены формы, способы, методы и средства реализации программы.

Программа создаёт предпосылки для достижения планируемых результатов дошкольного образования аутичных детей раннего и дошкольного возраста.

В Организационном разделе представлены условия реализации Программы, ее материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а также психолого-педагогические, кадровые и финансовые условия реализации программы.

Реализация программы предполагает психолого-педагогическую и коррекционно-развивающую поддержку позитивной абилитации и социализации, развития личности детей дошкольного возраста

с РАС, формирование и развитие компетенций, обеспечивающих преемственность между первым (дошкольным) и вторым этапом (начальной школой) образования.

Программа предназначена для выстраивания образовательного процесса и коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с РАС, направленными по заключению ПМПК в группы компенсирующей или комбинированной направленности.

1.1.1. Цели и задачи реализации Программы

Общая цель коррекционной работы, как указано в ФГОС ДО – обеспечение коррекции нарушений и разностороннего развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и их особых образовательных потребностей, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы; создание условий для социальной адаптации. Таким образом, основной целью программы коррекционной работы выступает создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с РАС посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Целью Программы является обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико- социального сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

Цель АООП дошкольного образования детей с РАС достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих задач:

- комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;
- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;
- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;
- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;
- объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов 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;
- формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
- обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
- формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;

- сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы.

(Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС дошкольного образования, преломлённых в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.)

Программа построена на принципе гуманно-личностного отношения к ребёнку и позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, формирование базовых основ культуры личности детей, всестороннее развитие интеллектуально-волевых качеств, даёт возможность сформировать у детей все психические процессы.

Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте

1. Поддержка разнообразия детства в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) 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. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно частично, искажённо 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.

Во-вторых, при РАС в раннем и дошкольном возрасте у наблюдаемого разнообразия иная природа, его проявления обусловлены нарушениями развития и требуют не поддержки, а смягчения и – в идеале – преодоления.

2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду. Уникальность и самоценность детства не вызывает сомнений, детство - важная, может быть, важнейшая с позиций психического и социального развития, часть жизни (но именно часть жизни, «важный этап в общем развитии человека»), и самоценность жизни человека включает и самоценность детства, которое органично связано с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать (вынужденно!) в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны

быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение, (амплификацию) детского развития. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства (как и об амплификации) без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

3. Позитивная социализация ребёнка действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

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 ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей репрезентации психической жизни других людей.

5. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений. Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Как будет строиться сотрудничество даже в относительно лёгких случаях РАС, если психическая жизнь другого человека воспринимается искажённо и/или неполно? Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.

6. Сотрудничество Организации с семьёй. Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или 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 Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьёй как в содержательном, так и в организационном планах.

7. Сетевое взаимодействие с организациями образования, здравоохранения, социальной защиты населения является важным ресурсом реализации программы как через непосредственное участие в коррекционно-образовательном процессе, так и через программы дополнительного образования

8. Индивидуализация дошкольного образования при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, склонностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.

9. 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), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации. С точки зрения практики образования это означает, что при планировании работы необходимо ориентироваться на каждый показатель отдельно, что требует внимательный анализ их взаимосвязи.

10. Развивающее вариативное образование. Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. 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 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 выделено 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. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы. Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше 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.

1.1.3.Значимые для разработки и реализации Программы характеристики (характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста, особые образовательные потребности обучающихся)

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении РАС в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относится к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)². Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях.

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, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются в срок, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ3 колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20) до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя в целом они достоверно коррелируют. 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 её 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 определённых 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.

Следует учитывать и то обстоятельство, что при аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата. 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 более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие со другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается на взаимодействие с ребёнком, в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях фактически отсутствует. Следовательно, решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей, но у каждого ребёнка уровень развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания может очень значительно различаться, и эти различия 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 ребёнка;
- во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время не усваивать материал или усваивать его очень медленно, 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 несравнимо больший.

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, их нарушения по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения и отторгнуть другие из-за того, что не срабатывает «закон силы», - и выбор становится затруднённым или невозможным);
- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так провоцирует развитие пресыщения и негативизма);
- на определении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;
- на определении одного из двух принципиальных направлений коррекционной работы: повышение возможностей взаимодействия с окружающим или наработка гибкости взаимодействия (принципиально возможен смешанный вариант).

Среди проблем, связанных с особенностями восприятия, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и simultaneity восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов.

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

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

Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт 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).

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: или его сложно на чём-либо сконцентрировать, или оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка и его трудно переключить на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание (трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми).

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же 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 её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое запоминание) к процедурным, когда фиксируется связь между явлениями.

Нарушения воображения (символизации), являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, A5), в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть при типичном развитии органически свойственного дошкольному возрасту 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.Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В.Лебединским, О.С.Никольской с соавторами). 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, что не позволяет адекватно оценивать причины действий, поступков, поведения и существенно осложняет социальную адаптацию.

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

Отмеченные особенности развития детей с РАС, позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС (см. Целевой раздел, 1.2.2.2.) и определить для каждой из этих особых образовательных потребностей спектр потенциальных образовательных решений и необходимых для этого особых образовательных условий.

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

создаёт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, которые учитываются в настоящей программе, 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 ребёнка;
- визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;
- генерализация навыка – освобождение навыка от зависимости от несущественных факторов, препятствующих переносу навыка в другие условия; формирование функциональной значимости навыка как такового;
- недостаточность возможностей имплицитного усвоения смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание); ограниченность возможности (иногда невозможности) усвоения смысла происходящего «из жизни». Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения (как эксплицитного, так и имплицитного) с учётом особенностей развития детей с РАС;
- отклонения от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны;
- использование 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 смягчает проблемы социального взаимодействия;
- учитывая искажённость (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 – и, прежде всего, в дошкольном возрасте;
- переход в мнемических и – особенно важно – в собственно мыслительных процессах от декларативных к процессуальным механизмам с использованием соответствующих методов и технологий;
- без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Высокая неоднородность контингента детей дошкольного возраста требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим

образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, что полностью соответствует принципу вариативности образования, понятому с учётом особенностей развития детей с РАС.

Во-первых, необходима вариативность коррекционных подходов, направленная на смягчение (в идеале – 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 учётом 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, психолого-педагогических диагностических методов, так и соответствующих тестов.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых 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, существенных для образовательного процесса в дошкольном возрасте, для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)⁴. Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограниченно приложима.

Наиболее тяжёлый третий уровень – потребность в очень существенной поддержке. Тяжелая недостаточность речевых и неречевых навыков общения приводит к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченное инициирование социальных взаимодействий и минимальный ответ на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. Отмечается сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке. 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. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке. 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. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости поведения и деятельности.

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

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

Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра, РАС) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей, которые для детей с РАС в современных официальных документах фактически не сформулированы.

В литературе (С.А.Морозов) предложены следующие особые образовательные потребности обучающихся с РАС:

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения 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.

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.), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

Проявления нарушений пространственно-временных характеристик окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа); симультанность восприятия; трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смысловых различительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

В отношении трудностей усвоения сукцессивно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь, определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное(картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия обусловлена не образами и(или) представлениями, которые сформированы ещё недостаточно, но только одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства (компартаментами), и попытки видоизменять, нарушать сложившийся симультированный комплекс ставят перед ребёнком с аутизмом проблемы, которые ему трудно разрешить, что затрудняет возможности выбора, ограничивает формирование произвольности и часто вызывает негативные поведенческие реакции.

Простейший приём из используемых в таких случаях – структурирование пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартаментам). Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения. Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик, постепенное введения аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существует много конкретных приёмов наработки гибкости; приведём несколько характерных, практически значимых примеров:

- одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;
- постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?» - заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;
- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультфильм, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы на компьютере или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);
- любые способы генерализации навыка.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. К.Кoenig (2012), например, к «стратегиям, запускающим социальное развитие», относит прикладной анализ поведения, визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на детей с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при аутизме способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с аутизмом непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения и т.д.), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход справедливо считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С.Никольская и др., 2007; С.Гринспен, С.Уидер, 2013).

Как и развитие коммуникации и социального взаимодействия, коррекция проблем поведения должна начинаться как можно раньше (желательно не позднее раннего детства), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

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

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать опять-таки одновременно как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций. Так, в приведённом выше примере сложного дефекта использовали методы коррекции аутизма (прикладной анализ поведения, АВА), логопедии (коррекция сенсомоторной алалии), элементы олигофренопедагогики (обучение по образцу) и сурдопедагогики (формирование устной речи и развитие слухового восприятия).

Особые образовательные потребности неоднородны в плане соотношения с клинико-психологической структурой РАС.

Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутистимуляционного характера и отчасти кататонический вариант стереотипий. Психогенные стереотипии практически всегда являются вторичными образованиями, а дисгенетические и резидуально-органические всегда относятся к коморбидным расстройствам.

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

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

Таким образом, подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

Содержание Программы учитывает возрастные и индивидуальные особенности контингента детей, воспитывающихся в дошкольном образовательном учреждении.

1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и представлены в форме целевых ориентиров.

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:

- а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;
- б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;
- в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;

г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

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.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств

1.2.1. Целевые ориентиры этапа ранней помощи

Согласно требованиям ФГОС ДО результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ отталкивая предмет или возвращая его взрослому;
- использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал.
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;

- нанизывает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей;
- вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др.
- строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;
- соединяет крупные части конструктора
- обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- смотрит на картинку, которую показывает взрослый;
- следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла и пр.) куда помещаются какие-либо предметы;
- следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов.
- выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- находит по просьбе 8 – 10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- машет (использует жест «Пока») по подражанию;
- «танцует» с другими под музыку в хороводе;
- выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором
- снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- уместно говорит «привет» и «пока», как первым, так и в ответ;
- играет в простые подвижные игры (например, в мяч, «прятки»);
- понимает значения слов «да», «нет», использует их вербально или невербально (не всегда);
- называет имена близких людей;
- выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);
- последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- понимание основных цветов («дай жёлтый» (зелёный, синий и т.д.);
- элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- продельвает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью взрослого);
- иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- пользуется туалетом с помощью взрослого;
- моет руки с помощью взрослого;
- ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- преодолевает избирательность в еде (частично).

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

Целевые ориентиры

- понимает обращённую речь на доступном

на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития)	уровне; • владеет элементарной речью (отдельные слова) или обучен альтернативным формам общения; • владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / аутистического спектра с невербально) • выражает желания социально приемлемым способом; • возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми; • выделяет себя на уровне узнавания по фотографии; • выделяет родителей и знакомых взрослых; • различает своих и чужих; нарушениями умеренной • поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения); • отработаны основы стереотипа учебного поведения; • участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых; • может сличать цвета, основные геометрические формы; • знает некоторые буквы; • владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка); • различает «большой – маленький», «один – много»; • выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов; • выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых); • умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме); • пользуется туалетом (с помощью); • владеет навыками приёма пищи.
--	---

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой степени) и нарушениями речевого развития)

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием

<i>Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются)</i>	тренажёров, батута под контролем взрослых; • имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами; • владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду). • владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях); • инициирует общение (в связи с собственными нуждами); • может поддерживать диалог (часто – формально); • владеет конвенциональными формами общения с обращением; • взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно); • выделяет себя как субъекта (частично); • поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации; • владеет поведением в учебной ситуации; • владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально); • владеет техникой чтения, понимает простые тексты; • владеет основами безотрывного письма; • складывает и вычитает в пределах 5-10; • сформированы представления о своей семье, Отечестве; • знаком с основными явлениями окружающего мира; • выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов • выполняет упражнения с использованием
--	---

	тренажёров, батута под контролем взрослых; • имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами; • участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами; • владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду); • принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи; • умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.
--	--

1.3 Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Концептуальные основания оценки качества образовательной деятельности определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценка качества дошкольного образования (соответствия образовательной деятельности, реализуемой Организацией, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании детей с РАС) направлена, в первую очередь, на оценивание созданных Организацией условий образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление Организацией и т.д.

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;
- карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;

Программа предоставляет Организации 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 ребёнка дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка 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 ДОУ 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:

- 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 ДОУ в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС;
- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой ДОУ;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в ДОУ является оценка качества психолого-педагогических условий реализации адаптированной основной образовательной программы в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне ДОУ. 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.

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 ДООУ, предоставляя обратную связь о качестве образовательной деятельности ДООУ.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

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

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

В связи с этим на этапе ранней помощи и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно-управленческим характеристикам становится близкой к модульной. Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

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

Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «этап А; уровни 3, 2, 1» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного

образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

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

Подраздел 2.3 посвящён взаимодействию взрослых (педагогов, психологов, воспитателей, других сотрудников Организации, а также (и, может быть, в первую очередь) родителей.

Высокая значимость сотрудничества коллектива Организации с родителями и другими членами семьи, в которой есть ребёнок с РАС, отражена в выделении этой темы в подраздел 2.4.

2.2. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях

Ранняя помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра

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.

Традиционно этап ранней помощи завершается примерно в 3 года. Однако, в случае РАС такой критерий использовать нецелесообразно: без смягчения социально- коммуникативных и поведенческих проблем занятия ребёнка с аутизмом в группе ДОО в современной ситуации представить очень сложно, а к трём годам желаемый уровень адаптационных возможностей, как правило, не достигается.

«Концепция ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» (далее –«Концепция РП») допускает пролонгацию ранней помощи на весь период дошкольного детства, но в случае РАС это не представляется оправданным. Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных функций системы ранней помощи, поскольку здесь требуется значительный объём высокоспециализированной индивидуальной лечебно-коррекционной работы. Фактически этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально- коммуникативных и поведенческих навыков, достаточного для участия ребёнка с РАС в групповых занятиях.

Представляется, что период ранней помощи целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после введения МКБ-11 – диагноза «РАС»), то есть примерно 3 – 3,5 года, и создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в ДОО, для чего необходимо, во-первых, обеспечить

возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения ДОО, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе сверстников в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, а также других проблем (при их наличии).

Программы ранней помощи должны быть строго индивидуальными, но, вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики.

2.2.1. Социально-коммуникативное развитие.

Работа с ребенком раннего возраста с повышенным риском формирования РАС (от 18 месяцев до 3 лет) в рамках образовательной области «социально-коммуникативное развитие» проводится в процессе взаимодействия детей с ближним социальным окружением и рассматривается как основа формирования потребности в общении, способов общения, игровой деятельности или её предпосылок, основ развития личности ребенка с аутизмом.

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются дети 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 детей группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим в содержании образовательного направления «Социально- коммуникативное развитие» является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приемам взаимодействия со взрослыми.

В основе лежит эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который является центральным звеном становления у ребенка мотивационной сферы.

Содержание этой области направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Основная цель - овладение навыками коммуникации и обеспечение оптимального вхождения детей с РАС в общественную жизнь.

При реализации задач данной образовательной области у детей с РАС формируются представления о многообразии окружающего мира, отношений к воспринимаемым социальным явлениям, правилам, общепринятым нормам социума и осуществляется подготовка детей к самостоятельной жизнедеятельности.

Освоение детьми с РАС общественного опыта будет значимо при системном формировании педагогом детской деятельности. При таком подходе у ребенка складываются психические новообразования: способность к социальным формам подражания, идентификации, сравнению,

предпочтению. На основе взаимодействия со сверстниками развиваются и собственные позиции, оценки, что дает возможность ребенку с РАС занять определенное положение в коллективе здоровых сверстников. Работа по освоению первоначальных представлений социального характера и развитию коммуникативных навыков, направленных на включение детей с ограниченными возможностями здоровья в систему социальных отношений, осуществляется по нескольким направлениям:

- в повседневной жизни путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания взаимопомощи, участия в коллективных мероприятиях;
- в процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках;
- в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, играм-драматизациям, где воссоздаются социальные отношения между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений;
- в процессе хозяйственно-бытового труда и в различных видах деятельности.

2.2.2. Познавательное развитие

Познавательные процессы окружающей действительности дошкольников с РАС обеспечиваются процессами ощущения, восприятия, мышления, внимания, памяти, соответственно выдвигаются следующие задачи познавательного развития:

- формирование и совершенствование перцептивных действий;
- ознакомление и формирование сенсорных эталонов;
- развитие внимания, памяти;
- развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Образовательная область «Познавательное развитие» включает:

Сенсорное развитие, в процессе которого у детей с РАС развиваются все виды восприятия: зрительное, слуховое, тактильно-двигательное, обонятельное, вкусовое. На их основе формируются полноценные представления о внешних свойствах предметов, их форме, цвете, величине, запахе, вкусе, положении в пространстве и времени. Сенсорное воспитание предполагает развитие мыслительных процессов: отождествления, сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации и абстрагирования, а также стимулирует развитие всех сторон речи: номинативной функции, фразовой речи, способствует обогащению и расширению словаря ребенка. При планировании работы и подборе упражнений по сенсорному развитию следует исходить из того, насколько они будут доступны для выполнения, учитывая имеющиеся нарушения у детей, степень их тяжести.

Развитие познавательно-исследовательской деятельности, направленное на формирование правильного восприятия пространства, целостного восприятия предмета, развитие мелкой моторики рук и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма; развитие любознательности, воображения; расширение запаса знаний и представлений об окружающем мире.

Учитывая быструю утомляемость детей с РАС, образовательную деятельность следует планировать на доступном материале, чтобы ребёнок мог увидеть результат своей деятельности. В ходе работы необходимо применять различные формы поощрения дошкольников, которым особенно трудно выполнять задания.

Формирование элементарных математических представлений предполагает обучение детей умениям сопоставлять, сравнивать, устанавливать соответствие между различными множествами и

элементами множеств, ориентироваться во времени и пространстве. При обучении дошкольников необходимо использовать принципы наглядности, от простого к сложному. Количественные представления следует обогащать в процессе различных видов деятельности. При планировании работы по формированию элементарных математических представлений следует продумывать объем программного материала с учетом реальных возможностей дошкольников, это обусловлено низким исходным уровнем развития детей и замедленным темпом усвоения изучаемого материала.

2.2.3. Речевое развитие.

Задачи развития речи для детей с РАС:

- формирование структурных компонентов системы языка - фонетического, лексического, грамматического;
- формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции - развитие связной речи, двух форм речевого общения - диалога и монолога;
- формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи.

Конкретизация задач развития речи носит условный характер в работе с детьми с РАС, они тесно связаны между собой. Эти отношения определяются существующими связями между различными единицами языка. Обогащая, например, словарь, мы одновременно заботимся о том, чтобы ребёнок правильно и чётко произносил слова, усваивал разные их формы, употреблял слова в словосочетаниях, предложениях, в связной речи.

В связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование словаря, грамматического строя, фонетической стороны. В ней проявляются все достижения ребёнка в овладении родным языком.

Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития речевых навыков и умений. Развитие речи у дошкольников с РАС осуществляется во всех видах деятельности: игра, занятия по физическому развитию, изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование), музыка и др.; в свободной деятельности, в общении со всеми, кто окружает ребенка.

Наиболее значимым видом работы по развитию речи является чтение художественной литературы. Художественная литература, являясь сокровищницей духовных богатств людей, позволяет восполнить недостаточность общения детей с РАС с окружающими людьми, расширить кругозор, обогатить жизненный и нравственный опыт.

Чтение художественной литературы имеет коррекционную направленность, так как стимулирует овладение детьми словесной речью, развитие языковой способности.

Включенность в эту работу детей с РАС, у которых отмечается разный уровень речевых умений, будет эффективной, если соблюдать ряд условий:

- выбирать произведения с учетом степени его доступности и близости содержания жизненному опыту детей;
- подбирать иллюстрации, картинки к произведениям, делать макеты;
- организовывать драматизации, инсценировки;
- демонстрировать действия по конструктивной картине с применением подвижных фигур; проводить словарную работу;
- адаптировать тексты по лексическому и грамматическому строю с учётом уровня речевого развития ребенка;
- предлагать детям отвечать на вопросы;

- предлагать детям разные виды работы: подобрать иллюстрации к прочитанному тексту, пересказать текст; придумать окончание к заданному началу.

Все это способствует осмыслению содержания литературного произведения.

Для детей с РАС особое значение имеет словарная работа, которая проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Воспитание звуковой стороны речи, освоение грамматического строя, развитие связной речи представляет большую сложность для детей с РАС. Например, грамматические категории характеризуются абстрактностью и отвлеченностью. В норме дети усваивают грамматический строй практически, путем подражания речи взрослых и языковых обобщений. Для развития связной речи, освоения грамматических форм у детей с РАС создаем специальные условия - разработки грамматических схем, разнообразного наглядного дидактического материала, включение предметно-практической деятельности и др. Преодоление нарушений звукопроизношения, наблюдаемых у детей с РАС возможно при помощи учителя-логопеда.

2.2.4. Художественно-эстетическое развитие

Основная задача в работе с детьми с РАС - формирование у детей эстетического отношения к миру, накопление эстетических представлений и образов, развитие эстетического вкуса, художественных способностей, освоение различных видов художественной деятельности. В этом направлении решаются как общеобразовательные, так и коррекционные задачи, реализация которых стимулирует развитие у детей с РАС сенсорных способностей, чувства ритма, цвета, композиции; умения выражать в художественных образах свои творческие способности.

2.2.5. Физическое развитие

Основная цель данной образовательной области в работе с детьми с РАС - совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики, зрительно-пространственной координации.

В режиме предусмотрены занятия физкультурой, игры и развлечения на воздухе, при проведении которых учитываются региональные и климатические условия.

Работа по физическому воспитанию строится таким образом, чтобы решались и общие, и коррекционные задачи.

Основная задача - стимулировать позитивные сдвиги в организме, формируя необходимые двигательные умения и навыки, физические качества и способности, направленные на жизнеобеспечение, развитие и совершенствование организма. На занятиях по физической культуре, наряду с образовательными и оздоровительными, решаются специальные коррекционные задачи:

1. формирование в процессе физического воспитания пространственных и временных представлений;
2. изучение в процессе предметной деятельности различных свойств материалов, а также назначения предметов;
3. развитие речи посредством движения;
4. формирование в процессе двигательной деятельности различных видов познавательной деятельности;
5. управление эмоциональной сферой ребёнка, развитие морально-волевых качеств личности, формирующихся в процессе специальных двигательных занятий, игр, эстафет

Основным направлением профилактической работы всего коллектива детского образовательного учреждения является профилактика детского травматизма. Это особенно актуально в отношении детей с РАС соматогенного генеза и церебрально-органического генеза. Именно эти дети физически

ослаблены и страдают моторной недостаточностью. В помещениях, где проводятся занятия, обеспечивается оптимальный световой режим, исключаются длительные статические нагрузки, систематически организуются физкультурные паузы, игры и игровые упражнения с использованием полифункционального модульного оборудования (хождение по сенсорным дорожкам, прыжки на мягких модульных тренажерах).

Учитывая, что у детей с РАС психогенного генеза наблюдаются стойкие сдвиги в нервно-психической сфере, проявляющиеся в невротических и неврозоподобных нарушениях, нарушениях эмоционально-волевой сферы, в снижении работоспособности, в несформированности произвольной регуляции поведения, содержание занятий и подвижные игры для этих детей должны быть умеренной нагрузки и сопровождаться четким визуальным и речевым алгоритмом действий.

2.3. Взаимодействие участников образовательного процесса с детьми с учетом особенностей развития

Воспитатель

- реализует адаптированную образовательную программу ДОО для детей с РАС по пяти образовательным областям (с учетом индивидуальных особенностей, познавательных возможностей и потребностей каждого ребенка);
- проводит индивидуальную, подгрупповую (если возможно по 2-3 ребенка) совместную образовательную деятельность в виде дидактических игр и упражнений, направленных на формирование и развитие всех видов детской деятельности (самообслуживание, коммуникативно-речевая, игровая, познавательная, изобразительная, музыкальная, двигательная...);
- проводит наблюдения, обследование предметов и действия с ними, чтение, беседы, экскурсии, эксперименты, опыты.
- закрепляет усвоенные навыки и сформированные способности (на занятиях специалистов) у детей в специально организованных игровых ситуациях.

Музыкальный руководитель

- принимает участие в реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»;
- осуществляет музыкальное развитие (слушание, подпевание, пение, игра на музыкальных инструментах...),
- берет на себя (совместно с учителем-логопедом) часть работы по подготовке занятий логопедической ритмикой, которая включает:
 - музыкально-ритмические игры;
 - упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти;
 - этюды на развитие выразительности мимики, жеста;
 - игры драматизации с элементами театрализации.

Инструктор по физическому воспитанию

- осуществляет работу по образовательной области «Физическое развитие»;
- развивает и корректирует основные движения и общие моторные навыки;
- развивает функциональные возможности кистей и пальцев рук;
- совершенствует зрительно-двигательную и зрительно-слуховую координации;

Подключает других специалистов и родителей к организации мероприятий по сохранению и укреплению здоровья детей с помощью лечебной физкультуры, включающей:

- дидактические игры и упражнения на укрепление и развитие общей, мелкой моторики;
- упражнения на формирование правильного физиологического дыхания и фонационного выдоха;
- подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков правильного произношения звуков;
- игры на развитие пространственной ориентации и ЗМК.

Родители

- участвуют активно в образовательно-коррекционном процессе ребенка в ДОУ и семье;
- выполняют рекомендаций учителей дефектолога и логопеда в познавательном-речевом развитии;
- следят за звукопроизношением ребенка, выполняя рекомендации логопеда;
- проводят игры и упражнения на развитие мелкой, общей и артикуляционной моторики ребенка по рекомендациям специалистов детского сада.

2.4. Взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с РАС

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

Цель взаимодействия педагогического коллектива МБДОУ №1 «Зорька», который посещает ребёнок с аутизмом, и семьи, к которой он принадлежит, общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- детский сад обеспечивает разработку и реализацию АООП, согласно особенностям ребёнка.

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели., для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей с программами работы с ребёнком, условиями работы в детском саду, ходом занятий.

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются прежде всего в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в Интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы одновременно подчёркивать каждый новый успех.

Формами такой работы могут быть

- индивидуальные беседы,

- групповые занятия и круглые столы,
- лекции,
- демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением и т.п.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести следующие психологические проблемы: установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей фактически пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношениях к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

Формы взаимодействия ДООУ и семьи

- Организационно - просветительская - вовлечение родителей образовательный процесс, участие в работе педагогического, управляющего советов ДООУ, родительских комитетов.
- Информационно - просветительская - обеспечение родителей (законных представителей) информацией о ДООУ, документацией, регламентирующей деятельность ДООУ, индивидуально - педагогическая помощь, использование разнообразных средств для предоставления актуальной информации.
- Организационно - педагогическая - вовлечение родителей (законных представителей) в совместную деятельность с детьми и педагогами, участие в досуговых мероприятиях, оказание посильной помощи.

Формы организации психолого-педагогической помощи семье

- Коллективные формы взаимодействия
- Индивидуальные формы работы
- Формы наглядного информационного обеспечения
- Новые (внедряемые в ОО) формы
- Участие родителей в жизни ДОО

Содержание	Формы участия	Периодичность
В проведении мониторинговых исследований	• Анкетирование; • Социологический опрос; • Интервьюирование	По мере необходимости
В создании условий	• участие в субботниках по благоустройству территории • помощь в создании предметно- развивающей среды;	По мере необходимости
В управлении ДООУ	• участие в работе Управляющего совета	По плану
В просветительской деятельности, направленной на повышение педагогической культуры, расширение	• педагогических советах; • участие в работе профкома ДООУ (комиссия по охране труда) •наглядная информация (стенды, папки-	1 раз в квартал

информационного поля родителей	передвижки, семейные и групповые фотоальбомы, фоторепортажи «Наша группа», «Добрые дела», «Мы благодарим», групповые газеты); •консультации, семинары, семинары-практикумы, конференции; •распространение опыта семейного воспитания •групповые и общие родительские собрания; •родительская школа •участие в творческих выставках, смотрах-конкурсах; •участие в проектной деятельности;	В течение года По годовому плану 1 раз в квартал По годовому плану
В воспитательно-образовательном процессе ДОУ, направленном на установление сотрудничества и партнерских отношений	• участие в днях открытых дверей; • участие в днях здоровья; • участие в совместных праздниках, развлечениях; • организация встреч с интересными людьми.	По годовому плану

2.5. Программа коррекционной работы с детьми с РАС

Особенности содержания коррекционной работы в ДОУ в соответствии с программой Л.Б.Баряевой

Этапы коррекционной работы с детьми

Коррекционная работа в течение учебного года разделена на периоды.

Сентябрь-октябрь-ноябрь – первый период коррекционно-развивающего обучения.

Декабрь-январь-февраль - второй период коррекционно-развивающего обучения.

Март – апрель - третий период коррекционно-развивающего обучения.

В сентябре проходит адаптационный период и диагностика (обследование и заполнение карт развития детей), составление плана работы и индивидуальных маршрутов детей. В январе проводится диагностическое обследование для выявления эффективности проводимой коррекции и внесения изменений в планирование работы с учетом результатов диагностики.

В мае - контрольное диагностическое обследование детей.

Коррекционная работа с детьми проводится индивидуально и подгруппами.

Планирование работы с детьми всех уровней осуществляется по индивидуальному коррекционно-развивающему плану, при составлении которого учитываются психические и физические возможности каждого ребенка, по всем видам деятельности, указанным в Программе.

Продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности для детей в соответствии СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях».

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

Содержание области «Социально-коммуникативное развитие»

Направления педагогической работы с детьми	Задачи
Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;	• формировать потребность в контакте 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; • формировать 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 проследивать взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.
Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстникам	• создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми; • формировать навыки активного внимания; • формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в

	сторону источника звука; • вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего; • формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия; • вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт; • вызывать эмоционально положительное реагирование на социально- коммуникативные игры, пение 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 (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения)	• учить откликаться на своё имя; • формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, живот); • 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 определённую позу,

	слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарную речевую инструкцию; • учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;
Формирование предметно-манипулятивной и игровой деятельности:	• предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания, стереотипа поведения) • 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;
Формирование навыков самообслуживания	• создавать условия для накопления опыта в процессе пассивного участия ребёнка в исполнении навыков бытовых ритуалов (ребенка одевают / раздевают, кормят, выполняют

	гигиенические процедуры в туалете, в душе, причёсывают, вытирают нос, чистят зубы и т.д.); • создавать условия для накопления опыта в процессе подключения ребёнка к исполнению бытовых ритуалов (содействовать взрослому при одевании, раздевании, кормлении, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причёсывании и т.д.); • учить самостоятельно выполнять элементарные действия, операции по самообслуживанию: при одевании, раздевании, приёме пищи, выполнении гигиенических процедур в туалете, в душе, чистке зубов, причёсывании и т.д. • вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними; • учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах.
--	---

Согласно ФГОС дошкольного образования (п. 2.6), социально коммуникативное развитие направлено на:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Частично эти задачи могут быть решены на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС.

Основными задачами коррекционной работы являются:

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

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых; способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части
- тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);
- способность выделять объекты окружающего мира вне феномена тождества и дифференцировано, различать других людей (членов семьи, знакомых взрослых; мужчин и женщин; людей разного возраста и т.д.); дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

2. Формирование потребности к общению, 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 со взрослым как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
 - установление элементарного взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем взрослых);
 - развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра)
- в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;
- использование конвенциональных формы общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и по возможности взгляда в глаза человеку, к которому обращаешься («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

3. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:

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

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

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта со взрослыми;
- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка;

5. Становление самостоятельности: продолжение обучения использованию расписаний;

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

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

- умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;
- формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с близкими и с другими людьми;

- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.)

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и

творчества;

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

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

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

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации:

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

- создание условий для становления спонтанного общения полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; наличие коммуникативной интенции и средств структурирования и разворачивания; мотивация к общению;
- возможность реципрочно использовать средства коммуникации (не обязательно вербальные);
- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

Образовательная область «Познавательное развитие»

Развитие познавательных способностей детей раннего возраста с повышенным риском формирования РАС происходит в процессе деятельности, направленной на сенсорное развитие, формирование предметно-практических действий, представлений об окружающем мире.

В связи с этим, в рамках данной образовательной области выделяется три направления:

- 1) Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);
- 2) Формирование предметно-практических действий (ППД);
- 3) Представления об окружающем мире.

Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, кинестетическое, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)

Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности. Первой ступенью познания мира является чувственный опыт человека. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от качества сенсорного опыта детей, т.е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. С учетом того, что для детей с повышенным риском формирования РАС свойственны различные уровни сензитивности, процесс накопления сенсорного опыта у детей требует особого внимания со стороны специалистов и родителей, и работа по сенсорному развитию должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей восприятия детей целевой группы.

Содержание направления включает 6 разделов: «Зрительное восприятие», «Слуховое восприятие», «Кинестетическое восприятие», «Восприятие запаха», «Восприятие вкуса» и «формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)». Содержание каждого раздела представлено по принципу от простого к сложному. Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Формирование предметно-практических действий (ППД).

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Для детей группы повышенного риска формирования РАС действия с отдельными предметами нередко становятся стереотипными. В этой связи ребенку необходима специальная коррекционно-обучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметно-практической деятельности. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Данное направление включает три раздела: действия с материалами, действия с предметами и количественные представления. Дети знакомятся с различными предметами и материалами, их свойствами и осваивают действия с ними. В процессе освоения формируются приемы элементарной предметной деятельности, такие как: захват, удержание, перекалывание и др., которые в дальнейшем используются в разных видах продуктивной деятельности: изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании. В процессе деятельности с различными материалами формируются предпосылки базовых представлений о количестве: «один - много».

Представления об окружающем мире (социальном, природном)

Представления об окружающем мире начинают активно формироваться у ребенка в первый год жизни. Данное направление развития детей группы повышенного риска формирования РАС должно способствовать как познавательному развитию ребенка, так и созданию основы для формирования у него социальных компетенций. В силу различных особенностей развития дети с РАС испытывают серьезные трудности в осознании социальных явлений, понимания взаимосвязей в окружающем мире. В связи с этим с раннего возраста важно проводить работу, направленную на осмысленное восприятие социальной действительности, на формирование у детей интереса к окружающему миру, базовых представлений о нем.

Направление «Представления об окружающем мире» включает два раздела:

«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.)

Содержание области «Познание»

Направления педагогической работы с детьми	Задачи
Общее сенсорное развитие (зрительное, слуховое, кинестетическое, вкусовое, обонятельное) и формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)	Зрительное восприятие: •стимулировать функцию прослеживания взором; • создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы; • создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, находящегося на расстоянии вытянутой руки; •стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки); •стимулировать рассматривание предмета, захватывание ее рукой на доступном расстоянии для захвата; •развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении; •создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия; •стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий

	с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки и др.), побуждать к действиям хватания, ощупывания и др.; •совершенствовать прослеживание и возникновение связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации); •формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.); •формировать умение выделять изображение объекта из фона. Слуховое восприятие: •развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки); •стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек; • замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно со взрослым; •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 и т. д.), а затем в разных местах; •привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям (погремушки, детского аккордеона, металлофона) и музыки, двигаться вместе с
--	--

	малышами в темпе звучания: хлопают ладошками малыша, покачивают на руках или на коленях, демонстрируют малышу 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 и др.), 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?» и др.); •создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая детей определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его. •побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими; Кинестетическое восприятие: •активизировать позитивные эмоциональные реакции на
--	---

	прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами; •вызывать спокойные реакции на контакт руками и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече и т.д.); •вызывать спокойные реакции на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (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; •различение материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода и др.) 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 и др.). Восприятие запаха: • вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений). •узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао и др.). 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»); •формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения и прикладывания).
Формирование предметно-практических действий (ППД)	Действия с материалами: •формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал; •знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный и др.) Действия с предметами: •развивать манипулятивные действия с предметами; •формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет; •учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе; •формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет •формировать умения вынимать / складывать предметы из ёмкости / в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую; •учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить; •активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения и

	др.) при использовании совместных или подражательных действий ; •формировать способы усвоения общественного опыта (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; •учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.); •учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.). Предпосылки количественных представлений •создавать условия для накопления детьми опыта практических действий с предметами и материалами; •учить выделять, различать множества по качественным признакам; •формировать практические способы ориентировки, сравнения (наложение, использование мерки); •учить выделять «один – много»;
Представления об окружающем мире (социальном, природном)	• Учить различать и узнавать близких взрослых (маму, папу, братьев, сестёр и др.); •создавать условия для накопления опыта положительного реагирования на игрушки, другие окружающие предметы (в т.ч. бытовые приборы, такие как фен, пылесос и др.); • развивать интерес к игрушкам и другим предметам, действиям с

	ними; •учить использовать игрушки соответственно их функциональному назначению; •развивать интерес ребенка к изучению своей квартиры, дома, двора (например, подносить его к окну, проговаривая: «Это окно. Там двор. Во дворе деревья, кусты и т. п.»), входить с ребенком в другие комнаты, сопровождая немногословными речевыми комментариями то, что он видит; •создавать условия для ознакомления ребенка с окружающей действительностью: на улице держать ребенка на руках, комментировать на доступном ребёнку уровне, чётко, кратко и эмоционально, то, что попадает ребенку в поле зрения; •активизировать на прогулке внимание ребёнка: стимулируя наблюдение за людьми (например: «смотри, дядя идет», «тетя идет»; «дети играют» и т.д.); наблюдение вместе с ребенком за различными техническими объектами, называя их звучания (например: «Машина едет: би-би». «Самолет гудит: у-у-у»); за птицами, животными (например: «птичка полетела», «кошка сидит», «собачка бежит, лает» и т.д.); •обращать внимание ребёнка 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?» (берут ребенка на руки, поднимают для лучшего обозрения окружающего, указывают на различные предметы, приближают один из предметов к ребенку и дают действовать с ним); •учить использовать указательный жест для ознакомления с предметами и объектами окружающей действительности, применяя совместные действия, подражание для выделения определенных предметов или объектов
--	---

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

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

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

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

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.:
 - обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
 - соотнесение количества (больше – меньше – равно);
 - соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.);
 - различные варианты ранжирования (сериации);

- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.); сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа
- даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);
- сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях;

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

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватных уровню развития ребёнка с РАС;
- определение спектра, направленности познавательных действий (с учётом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребёнка);
- коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и/или искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом;

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

- при наиболее тяжёлых нарушениях трудности воображения (то есть проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий и др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной
- степени отойти от стереотипа;
- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособливать её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – при РАС становление сознания может происходить очень по-разному.

Этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит;

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

- формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных

формируются предварительно) через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;

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

4. Становление сознания:

- становление сознания-результат всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и объектов в соответствии с другим человеком как другим, что доступно только при наличии того или иного уровня рефлексии, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники и т.д.) и степени формальности этих представлений;
- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех детей с РАС)

Образовательная область «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 детей целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и/или недоразвитие речи и ее функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей.

В связи с этим, обучение детей речи и коммуникации должно включать целенаправленную психологическую работу по формированию у них потребности в общении, на 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,
- развитие экспрессивной речи.

Содержание области «Речевое развитие»

Направления педагогической работы с детьми	Задачи
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 умения 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 ребёнка 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, что бы 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 (1 и более метров) предмет; • создавать условия для развития активных вокализаций; • стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете; • создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению; • учить 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 («паровоз – ту-ту», «самолет - ууу»); • учить детей отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» – «Да! Нет!», выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем – с обращением).
--	---

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

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры: из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;
2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

- совершенствование конвенциональные формы общения; расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
 - расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
 - развитие навыков диалога, речевого реципрокного 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 сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контроле за пониманием содержания текстов;
5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:
начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

В рамках данной образовательной области происходит развитие эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира. Область художественно-эстетическое развитие представлена следующими разделами: эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства и музыкальное воспитание.

Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства

Вместе с формированием изобразительной деятельности у ребенка воспитывается эмоциональное отношение к миру, развивается восприятие, воображение, память, зрительно-двигательная координация. На занятиях по аппликации, лепке, рисованию дети имеют возможность проявить интерес к деятельности или к предмету изображения, доступными для них способами осуществить выбор изобразительных средств. Многообразие используемых в изобразительной деятельности материалов и техник позволяет включать в этот вид деятельности всех детей без исключения. Разнообразие используемых техник делает работы детей выразительнее, богаче по содержанию, доставляет им много положительных эмоций. Создание ситуации успеха способствует развитию у детей желания участвовать в изобразительной деятельности.

Основные задачи: развитие интереса к изобразительной деятельности, формирование умений пользоваться инструментами, обучение доступным приемам работы с различными материалами, обучение изображению (изготовлению) отдельных элементов.

Музыкальное воспитание

Музыкальное воспитание имеет особое значение для разностороннего развития ребенка. Мир музыки позволяет ему получить новые впечатления, приобщиться к восприятию новой информации. Активизация чувственных переживаний детей способствует их личностному развитию. Коррекция

нарушений, имеющихся у детей, осуществляется путем их участия в различных видах музыкально-ритмической деятельности, протекающей на основе развития сенсорных процессов и формирования адекватных реакций на звучание музыки.

Музыка является одним из важнейших средств в развитии общения и социального взаимодействия детей с РАС (если нет негативизма к звукам музыки). Музыкальные средства помогают ребенку научиться воспринимать звуки окружающего мира, развить эмоциональную отзывчивость на музыкальный ритм, мелодику.

Содержание области «Художественно-эстетическое развитие»

Направления педагогической работы с детьми	Задачи
Эстетическое воспитание средствами Изобразительного искусства	Рисование • воспитывать у детей интерес к выполнению изобразительных действий различными средствами; • учить детей проводить прямые, закругленные и прерывистые линии мелкими и карандашами на больших пространствах (доска, лист бумаги); • формировать у детей представление о том, что можно изображать реальные предметы и явления природы (через показ); • учить детей способам обследования предмета перед рисованием (через показ); • учить детей называть предмет и его изображение словом; • закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам. Лепка: • воспитывать у детей интерес к процессу лепки; • учить детей проявлять положительные эмоции при работе с пластичными материалами (глина, тесто, пластилин); • учить детей наблюдать за действиями взрослого и другого ребенка; • учить раскатывать тесто (глину, пластилин) между ладонями прямыми и круговыми движениями, соединять части, плотно прижимая их друг к другу; • приучать детей лепить на доске, засучивать рукава перед лепкой и не разбрасывать глину (тесто, пластилин); • учить детей правильно сидеть за столом; • воспитывать у детей умения аккуратного выполнения работы; • учить детей называть предмет и его изображение словом;
Слушание музыки, игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку:	• закреплять положительное эмоциональное отношение к самой деятельности и ее результатам. • учить детей проявлять реакции на звучание музыки (поворачивать голову в сторону звучания, улыбаться); • развивать потребность к прослушиванию музыкальных произведений (песенок) совместно со взрослым;

	• учить действовать с музыкальными игрушками: стучать в барабан, трясти бубен, играть с погремушкой; • расширять возможности действовать с музыкальными игрушками: колокольчиком, детским роялем (с учётом различного уровня сензитивности!); • проявлять эмоционально-двигательные реакции на звучание музыки; • учить детей дифференцировано реагировать на разный характер музыки (весёлую, грустную и др.): подпевать отдельными звуками или слогами («ля-ля-ля»), выполнять движения – хлопать в ладоши, махать погремушкой, топать ногой на звучание веселой музыки; • расширять представления о музыкальных инструментах (металлофон, бубен, маракас), учить действовать с ними, извлекая звуки; • развивать интерес к выполнению под музыку ритмических движений в паре со взрослым, участию в хороводе; • учить внимательно и слушать музыку, эмоционально реагировать на её звучание и выполнять простые игровые и имитационные действия (убаюкивать куклу; летать, как птички; топать, как мишки, и т.д.).
--	---

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию, согласно п. 2.6. Стандарта, следующие:

- 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;
 - реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанно восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др.

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

Образовательная область «Физическое развитие»

Одним из важнейших направлений ранней помощи ребенку с повышенным риском формирования РАС является физическое развитие. Среди детей целевой группы имеется немало гиперактивных, но есть и дети со сниженной двигательной активностью. И тем, и другим необходимы занятия физкультурой. Физические упражнения обеспечивают активную деятельность внутренних органов и систем, укрепляют мышечную систему в целом.

Целью физического развития является укрепление физического здоровья детей. Основные задачи: развитие координации, физических качеств, гибкости и подвижности в суставах; укрепление функционирования вестибулярного аппарата, формирование основных и прикладных двигательных навыков, развитие интереса к подвижным играм.

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

Содержание области «Физическое развитие»

Направления педагогической работы с детьми	Задачи
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; • создавать условия для укрепления ног (например, катание на большом мяче и др.); • 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 ворота, обруч) и перелезать (например, через гимнастическую скамейку, бревно);

	•учить перешагивать через незначительное препятствие (ручеек, канавку, палку). • учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.); •формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить 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 двигательную координацию; • учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого; •учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции; •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 спрыгивать с высоты (с гимнастической доски – высота 10-15 см); •учить детей подползать под веревку, под скамейку; •формировать правильную осанку у каждого ребенка; •тренировать у детей дыхательную системы, •создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма
Подвижные игры	•воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх; •закреплять сформированные умения и навыки, •стимулировать подвижность, активность детей, •развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками. •создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей. • создавать условия для развития психических процессов и личностных качеств.
Плавание	•создавать условия для положительного отношения к воде, • учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн, • окунаться спокойно в воду;

	• учить удерживаться в воде на руках взрослого. • формировать у детей интерес к движениям в воде, • выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию. • продолжать формировать положительное отношение к пребыванию ребенка в воде, создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке взрослого.
--	--

ФГОС дошкольного образования в образовательной области «Физическое развитие» включает следующие целевые установки:

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

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также как субстрат и вспомогательный фактор для коррекции аутистических расстройств. Занятия физкультурой, контролируемая двигательная активность являются вспомогательным фактором профилактики, контроля и снижения гиперактивности. Основная особенность - выполнение упражнений по подражанию движениям взрослого и словесной инструкции (нужно отработать заранее навыки произвольного подражания и понимание речи).

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

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

3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1 Психолого-педагогические условия обеспечивающие развитие ребенка

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка с РАС в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.

1. Личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности,

партнера, средств и пр.; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков.

2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

3. Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка.

4. Создание развивающей образовательной среды, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности.

6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

7. Профессиональное развитие педагогов, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка, а также владения правилами безопасного пользования Интернетом, предполагающее создание сетевого взаимодействия педагогов и управленцев, работающих по Программе.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) обеспечивает реализацию Программы, соответствует требованиям ФГОС ДО и санитарно-эпидемиологическим требованиям.

Образовательная среда МБДОУ №1 «Зорька» рассматривается как зона ближайшего развития ребёнка и составляет систему условий позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста, включая пространственно-временные (гибкость и трансформируемость предметного пространства), социальные (формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательного процесса, включая педагогов, детей, родителей, администрацию), деятельностные (доступность и разнообразие видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации) условия.

Организация развивающей предметно-пространственной среды направлена на создание комфортных, благоприятных условий для развития ребенка в самостоятельной и совместной деятельности, обеспечивающей разные виды его активности (умственную, физическую, игровую и т.д.).

При создании предметно-развивающей среды группы учитываются особенности детей, посещающих группу: возраст, уровень развития, интересы, склонности, способности, используется гендерный подход.

Направления развития	Центры развития
Социально-коммуникативное	• Центр сюжетно-ролевых игр • Центр настольно-печатных игр • Театральный центр • Центр уединения
Познавательное	• Центр науки • Центр для игр с песком • Центр краеведения • Центр конструирования
Речевое	• Центр детской книги

	• Центр речевого развития
Художественно-эстетическое	• Центр изобразительной деятельности • Музыкальный центр • Выставочный центр (детского рисунка, детского творчества, изделий народных мастеров и т.д.);
Центр конструирования	• Центр физического развития

Оборудование помещений МБДОУ №1 «Зорька» отвечает безопасным, здоровьесберегающим, эстетически привлекательным и развивающим характеристикам. Мебель соответствует росту и возрасту детей, игрушки — обеспечивают максимальный для данного возраста развивающий эффект. Пространство каждой возрастной группы организовано в виде «центров».

Оснащение центров меняется в соответствии с комплексно-тематическим планированием. Центры оснащены большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование).

Специальные коррекционные пособия:

- Тактильные ящики
- Игровой набор для экспериментов с песком «Песочница»
- Интерактивная доска

В МБДОУ №1 «Зорька» имеется необходимый игровой и дидактический материал для организации игровой, двигательной, музыкальной, продуктивной и творческой деятельности детей: сюжетные, настольно-печатные, развивающие игры, игры для сенсорного развития и развития тонкой моторики рук, игры и оборудование для развития основных движений и т. д.

3.3. Материально-техническое обеспечение Программы.

Материально-технические условия реализации ОПДО соответствуют:

- требованиям, определяемым в соответствии с санитарно-эпидемическими правилами и нормативами;
- требованиям, определяемым в соответствии с правилами пожарной безопасности.

Материально-технические условия реализации Программы ДОО, осуществляя образовательную деятельность по адаптированной программе ДО, создает материально-технические условия, обеспечивающие:

- 1) возможность достижения воспитанником планируемых результатов освоения Программы;
- 2) выполнение Организацией требований: – санитарно-эпидемиологических правил и нормативов:
 - к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность,
 - оборудованию и содержанию территории,
 - помещениям, их оборудованию и содержанию,
 - естественному и искусственному освещению помещений,
 - отоплению и вентиляции,
 - водоснабжению и канализации,
 - организации питания,
 - медицинскому обеспечению,
 - приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность,
 - организации режима дня,
 - организации физического воспитания,
 - личной гигиене персонала;

- пожарной безопасности и электробезопасности;

– охране здоровья воспитанника и охране труда работников Организации;

3) возможность для беспрепятственного доступа воспитанника (ребенка-инвалида) с РАС, к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность в сопровождении ассистента или родителей (законных представителей).

При создании материально- технических условий для воспитанника с РАС детский сад учитывает особенности его физического и психофизиологического развития. Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанника (ребенка-инвалида) с РАС 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 образование ребенка через игру, общение, 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 возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста и воспитанника (ребенка –инвалида) с РАС,

– мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

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, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет. Медицинское обеспечение воспитанников ДООУ осуществляется медицинским персоналом (по договору с центральной районной больницей). В соответствии с требованиями СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений» в ДООУ, предусмотрен медицинский блок, состоящий из медицинского кабинета, процедурного кабинета, изолятора. Медицинский блок размещен на первом этаже, оснащен необходимым оборудованием и инструментарием.

Для организации образовательной деятельности МАДОУ ДСКВ «Югорка» располагает необходимым набором площадей, технических помещений, групповых комнат, кабинетов специалистов. Имеется физкультурный и музыкальный залы, кабинет психологической службы, логопедический кабинет, оборудованный кабинет учителя-дефектолога. На территории МАДОУ расположены прогулочные участки, оборудованные малыми архитектурными формами и спортивная площадка, оснащенная спортивным оборудованием.

3.4. Кадровые условия

Лица, имеющие высшее профессиональное педагогическое образование по другим специальностям и направлениям подготовки, для реализации АООП должны пройти профессиональную переподготовку с получением диплома о профессиональной переподготовке установленного образца.

- *педагогические работники* - воспитатель (включая старшего), педагог-организатор, социальный педагог, учитель-дефектолог, педагог-психолог, тьютор, педагог дополнительного образования (включая старшего), музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, инструктор по физической культуре, методист, инструктор-методист (включая старшего) - наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием по

соответствующему занимаемой должности направлению (профилю, квалификации) подготовки должны иметь удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

Руководящие работники (административный персонал) – наряду со средним или высшим профессиональным педагогическим образованием должны иметь удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

При включении в группу комбинированной направленности детей с РАС, дошкольная образовательная организация должна предусмотреть дополнительное кадровое обеспечение специалистами в соответствии с заключением территориальной психолого-медико-педагогической комиссии города.

В целях эффективной реализации Программы детский сад должен создать условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в т.ч. их дополнительного профессионального образования. Программой предусмотрены различные формы и программы дополнительного профессионального образования, в т. ч. учитывающие особенности реализуемой АОП.

Организация должна самостоятельно или с привлечением других организаций и партнеров обеспечивать консультативную поддержку руководящих и педагогических работников по вопросам образования детей с РАС, в том числе реализации программ дополнительного образования. Организация должна осуществлять организационно-методическое сопровождение процесса реализации Программы.

Реализация Программы обеспечивается руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками детского сада, обеспечивающими охрану жизни и здоровья детей, реализацию Программы.

Квалификация педагогических и учебно-вспомогательных работников должна соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный N 18638), с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. N 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный N 21240).

Должностной состав и количество работников, необходимых для реализации и обеспечения реализации Программы, определяются ее целями и задачами, а также особенностями развития детей. Необходимым условием качественной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в Организации или в Группе.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации Программы опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования.

Объем действующих расходных обязательств отражается в государственном (муниципальном) задании образовательной организации, реализующей Программу.

Программа является нормативно-управленческим документом образовательного учреждения, характеризующим специфику содержания образования и особенности организации образовательного процесса.

Программа служит основой для определения показателей качества соответствующей государственной (муниципальной) услуги.

Обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования в образовательных организациях, реализующих Программу для детей с РАС, осуществляется в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Финансовое обеспечение реализации Программы определяется в соответствии с потребностями ДОО на осуществление всех необходимых расходов при реализации Программы. При определении потребностей в финансовом обеспечении реализации Программы учитываются, в том числе следующие условия:

- направленность группы (комбинированной);
- режим пребывания детей в группе (количество часов пребывания в сутки);
- возраст воспитанников (возрастная категория обучающихся в группе);
- прочие особенности реализации Программы.

3.6. Планирование образовательной деятельности

Адаптированная образовательная программа ДОО не предусматривает жесткого регламентирования образовательного процесса и календарного планирования образовательной деятельности, оставляя педагогам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей реализуемой основной образовательной программы, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив воспитанника и его семей, педагогов и других сотрудников Организации.

Планирование деятельности педагогов опирается на результаты педагогической оценки индивидуального развития ребенка и направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для его развития, в том числе, на, формирование развивающей предметно-пространственной среды.

Планирование деятельности Организации направлено на совершенствование ее деятельности и учитываются результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации. Максимально допустимый объем образовательной нагрузки должен соответствовать санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций", утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. N 26 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 29 мая 2013 г., регистрационный N 28564). Учебный план разработан и реализуется в соответствии с Уставом МАДОУ ДСКВ «Югорка» и СанПиН 2.4.1.3049-13.

(Объем образовательной нагрузки на детей не превышает предельно-допустимую норму в соответствии с СанПиН и требованиями ФГОС дошкольного образования. Образовательный процесс в ДОУ для детей с РАС строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. В рамках гуманистической концепции дошкольного воспитания предусматривается максимальное содействие становлению ребенка как личности, развитию активности детей в процессе организации образовательной деятельности, которая проводится индивидуально, по подгруппам в игровой, занимательной для детей форме, отвечающей возрастным особенностям дошкольников. Коррекционная работа в учреждении строится как целостная система, обеспечивающая комплексный, дифференцированный, регулируемый процесс управления ходом психофизического развития детей с РАС

3.7. Режим дня и распорядок

Вся жизнь человека проходит в режиме распределения времени, частично вынужденного, связанного с общественно необходимой деятельностью, частично по индивидуальному плану. Правильная организация и наиболее целесообразное распределение по времени сна, питания, труда, отдыха, личной гигиены и т. д. воспитывает организованность, целенаправленность действий, приучает к самодисциплине. Рациональное сочетание элементов режима жизнедеятельности обеспечивает более продуктивную работу человека и высокий уровень его здоровья. Правильное чередование нагрузки и отдыха является основой высокой работоспособности человека учитывается, в процессе организации его обучения и воспитания. Все эти показатели чрезвычайно важны для успешной реализации задач Программы ДОУ.

Распорядок дня — чередование видов деятельности по количеству времени, обеспечивающее нормальную жизнедеятельность человека. Правильный, соответствующий возрастным возможностям ребенка распорядок укрепляет здоровье, обеспечивает работоспособность, успешное осуществление разнообразной деятельности, предохраняет от переутомления.

Элементы распорядка дня

- сон;
- пребывание на открытом воздухе (прогулки);
- приемы пищи;
- периоды бодрствования, в течение которых организуется самостоятельная деятельность дошкольников (игры, подготовка к образовательной деятельности, личная гигиена), совместная деятельность с педагогом, в том числе НОД.

Распорядок соответствует возрастным особенностям детей с РАС и способствовать их гармоничному развитию. В соответствии с действующими СанПиН максимальная продолжительность непрерывного бодрствования детей 3–7 лет составляет 5,5–6 часов.

Рекомендуемая продолжительность ежедневных прогулок составляет 3–4 часа. Продолжительность прогулки определяется ДОУ в зависимости от климатических условий. При температуре воздуха ниже минус 15 °С и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки рекомендуется сокращать. Прогулка 2 раза в день: в первую и во вторую половину дня — после дневного сна или перед уходом детей домой.

Организация приема пищи с интервалом 3–4 часа.

Общая продолжительность суточного сна для детей дошкольного возраста 12–12,5 часа, из которых 2–2,5 часа отводится на дневной сон. Перед сном не рекомендуется проведение подвижных эмоциональных игр, закаливающих процедур.

На самостоятельную деятельность детей 3–7 лет в расписании дня должно отводиться не менее 3–4 часов.

Оздоровительно-закаливающие процедуры

Осуществление оздоровительно-закаливающих процедур с использованием естественных факторов: воздуха, солнца, воды. В групповых помещениях поддерживается постоянная температура воздуха (+21–22 °С). Одежда детей в помещении двухслойная.

Во время сна поддерживается в спальне прохладная температура (+15–16 °С). Осуществляется закаливание детей во время одевания после сна и при переодевании в течение дня.

Одним из эффективных закаливающих мероприятий является прогулка с детьми в любую погоду не менее 4 часов (в зимнее время — до температуры –15 °С). В ненастье прогулка с детьми на крытой веранде, организуются подвижные игры.

- теплое время года на прогулке предусматривается кратковременное (3–5 минут) пребывание детей под прямыми лучами солнца. В конце прогулки разрешается походить 2–3 минуты босиком по тепловому песку (убедившись предварительно в его чистоте и безопасности).

После окончания прогулки в летнее время осуществляется сочетание гигиенических и закаливающих процедур при умывании и мытье ног, при этом учитывается состояние здоровья каждого ребенка и степень его привыкания к воздействию воды.

Вопрос о характере специальных закаливающих процедур решается администрацией и медицинским персоналом дошкольного учреждения с учетом пожеланий родителей.

Примерный распорядок дня детей от 3 до 7 лет

Правильный распорядок дня — это рациональная продолжительность

- разумное чередование различных видов деятельности и отдыха детей в течение суток. Основным принципом построения распорядка является его соответствие возрастным психофизиологическим особенностям детей. Следует стремиться к тому, чтобы приблизить режим дня к индивидуальным особенностям ребенка.

Режим дня составлен с расчетом на 12-часовое пребывание ребенка в детском саду:

- в режиме дня указана общая длительность занятий, включая перерывы между их различными видами. Педагог самостоятельно дозирует объем образовательной нагрузки, не превышая при этом максимально допустимую санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами нагрузку. В теплое время года часть занятий проводится на участке во время прогулки.
- середине занятий статического характера проводится физкультминутка.

Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал себя в детском саду комфортно, безопасно; знал, что его здесь любят, что о нем позаботятся. Повышенное внимание уделяется детям, которые неохотно расстаются с родителями и не хотят оставаться в группе, особенно в период адаптации к детскому саду.

Особенности организации режимных моментов детей с РАС

Осуществляя режимные моменты, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей (длительность сна, вкусовые предпочтения, темп деятельности и т. д.). Приблизительный к индивидуальным особенностям ребенка режим детского сада способствует его комфорту, хорошему настроению и активности.

Прием пищи. Не следует заставлять детей есть, важно, чтобы они ели с аппетитом. Учитывается, что дети едят с разной скоростью, поэтому предоставляется им возможность принимать пищу в своем темпе.

Недопустимо заставлять ребенка сидеть за столом в ожидании еды или после ее приема. После, ребенок может поблагодарить и заняться самостоятельными играми.

Прогулка. Для укрепления здоровья детей, удовлетворения их потребности в двигательной активности, профилактики утомления проводятся ежедневные прогулки.

Продолжительность прогулок не сокращается. Обеспечено достаточное пребывание детей на свежем воздухе в течение дня.

Ежедневное чтение. В режиме дня выделяется постоянное время для ежедневного чтения детям. Чтение не только художественную литературу, но и познавательных книг, детские иллюстрированные энциклопедии, рассказы для детей по истории и культуре родной страны и зарубежных стран. Чтение книг и обсуждение прочитанного помогает на примере литературных героев воспитывать в детях социально-нравственные качества, избегая нудных и бесполезных поучений и нотаций. При чтении — у ребенка всегда должен быть выбор: слушать или заниматься своими делами. Задача педагога — сделать процесс чтения увлекательным и интересным для всех детей.

Дневной сон. Созданы условия для полноценного дневного сна детей. Для этого в помещении, где спят дети, создана спокойная, тихая обстановка, обеспечивающая постоянный приток свежего воздуха. Кроме того, быстрому засыпанию и глубокому сну способствуют полноценная двигательная активность в течение дня и спокойные тихие игры, снимающие перевозбуждение.

РАСПОРЯДОК ДНЯ для ребенка с РАС

Режимные моменты	Время	Примечание
Утренняя встреча, самостоятельная деятельность, индивидуальная работа	7.30 – 8.00	30 мин
Утренняя гимнастика	8.00 – 8.10	10 мин
Подготовка к завтраку	8.10 – 8.15	5 мин
Завтрак	8.15 – 8.30	15 мин
Гигиенические процедуры	8.30– 8.35	5 мин
Самостоятельная деятельность, подготовка к образовательной деятельности	8.35– 8.50	15 мин
Непосредственная образовательная деятельность (фронтальная, подгрупповая и индивидуальная работа с детьми)	8.50 – 9.55	1ч. 5 мин
Подготовка к завтраку, гигиенические процедуры	9.55 – 10.05	10 мин.
2-ой завтрак	10.05 – 10.15	10 мин
Непосредственная образовательная деятельность (фронтальная, подгрупповая и индивидуальная работа с детьми)	10.15 – 10.45	30 мин.
Подготовка к прогулке.	10.45 - 10.55	10 мин
Прогулка (игры, физические упражнения, индивидуальная работа)	10.55 – 12.15	1ч.20 мин
Возвращение с прогулки	12.15 - 12.20	5 мин
Подготовка к обеду, гигиенические процедуры	12.20 – 12.30	10 мин
Обед	12.30– 12.45	15 мин

Гигиенические процедуры, подготовка ко сну	12.45 – 12.55	10 мин
Дневной сон	12.55 – 14.55	2 ч.
Постепенный подъем, закаливающие и гигиенические процедуры	14.55 – 15.05	10 мин
Полдник	15.05 – 15.10	5 мин
Занятия по интересам, игры, самостоятельная деятельность, индивидуальная работа	15.10 – 16.30	1 ч. 20 мин
Подготовка к ужину, гигиенические процедуры	16.30 – 16.35	5 мин
Ужин	16.35 – 16.50	15 мин
Подготовка к прогулке	16.50 – 17.00	10 мин
Прогулка	17.00 – 18.00	1 ч.

3.8 Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых и материально-технических ресурсов

Совершенствование и развитие Программы и сопутствующих нормативных и правовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-технических ресурсов предполагается осуществлять с участием широкого профессионального сообщества педагогов дошкольного образования, федеральных, региональных, муниципальных органов управления образованием Российской Федерации, руководства учреждений, а также других участников образовательных отношений и сетевых партнеров по реализации образовательных программ (далее - Участники совершенствования Программы).

Организационные условия для участия вышеуказанной общественности в совершенствовании и развитии Программы будут включать:

— предоставление доступа к открытому тексту Программы в электронном и бумажном виде на сайте детского сада, предоставление возможности давать экспертную оценку, рецензировать и комментировать ее положения на открытых научных, экспертных и профессионально - педагогических семинарах, научно-практических конференциях;

— предоставление возможности апробирования Программы, в т. ч. ее отдельных положений, а также совместной реализации с вариативными образовательными программами на базе экспериментальных площадок и других заинтересованных организаций, участвующих в образовательной деятельности и обсуждения результатов апробирования с Участниками совершенствования Программы.

В целях совершенствования Программы запланирована следующая работа:
Совершенствование нормативных и научно-методических ресурсов.

Разработка и публикация научно-методических материалов, нормативных, методических рекомендаций, практических материалов на разных уровнях: городском, республиканском, всероссийском.

Апробирование разработанных материалов осуществляется на базе МБДОУ №1 «Зорька».

Обсуждение разработанных нормативных, научно-методических и практических материалов с участниками совершенствования Программы, в т. ч. с учетом результатов апробирования, обобщение материалов обсуждения и апробирования на научно-практических конференциях предусматривает внедрение коррективов в Программу.

Совершенствование и развитие педагогов.

Прохождение курсов повышения квалификации Профессиональная переподготовка педагогических кадров Разработка педагогами ДОУ программ дополнительного образования. **Развитие информационных ресурсов.**

Пополнение электронных ресурсов Размещение Программы на сайте детского сада

Совершенствование материально-технических условий.

Развитие предметно-пространственной среды, планируется осуществлять в процессе реализации Программы.

Совершенствование финансовых условий реализации Программы

Развитие кадровых ресурсов путем разработки проектов различных программ мотивации сотрудников ДОУ. Развитие материально-технических, информационно-методических и других ресурсов, необходимых для достижения целей Программы

Рабочая группа по разработке Адаптированной образовательной программы для детей с РАС МБДОУ №1 «Зорька»

1. Заведующий ДОУ – Бдтаева А.Л..
2. Заместитель заведующего по ВР – Богачева С.Е.
3. Воспитатели – Кадиева А.И., Колесникова К.В..
4. Музыкальный руководитель – Гарбузян С.М..

3.9. Перечень нормативных документов

1. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года.— ООН 1990.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации: — Режим доступа: pravo.gov.ru..
3. Федеральный закон 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р о Концепции дополнительного образования детей.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р о Стратегии развития воспитания до 2025 г.[Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://government.ru/docs/18312/>.
1. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» // Российская газета. - 2013. - 19.07(№ 157).

3.10. Перечень литературных источников

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе /под ред. С.А.
2. Морозова,-М.: ВЛАДОС, 2002.
3. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста – СПб.: КАРО, 2008.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути
5. помощи,- М.: Теревинф, 2009.
6. Нуриева Л. Г. «Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки.—
7. М.: Теревинф, 2003.— 160 с.
8. Обучение и социальная адаптация детей с тяжелыми формами аутизма, методическое пособие для родителей/ М., 2006 – 108 с.
9. 7. Организация специальных образовательных условий для детей с
10. ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации- М.: МГППУ,2012.
11. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. Центр ВЛАДОС, 2015
12. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку. Центр ВЛАДОС, 2015. – 207.
13. Развитие социальной уверенности у дошкольников: пособие для педагогов
14. дошк. учреждений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 224 с. – (Здоровьесберегающая педагогика).
15. 11.Янушко Е. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / практическое пособие.
16. Причины раннего детского аутизма
17. Общее понятие и основные проявления синдрома раннего детского аутизма. Классификация

состояний по степени тяжести раннего детского аутизма. Особенности познавательной и эмоционально-волевой сферы, игровой и учебной деятельности детей с аутизмом. реферат [29,4 К], добавлена 08.09.2010

18. Ранний детский аутизм

19. Роль наследственного фактора в происхождении синдрома детского аутизма. Роль органической патологии мозга в происхождении раннего детского аутизма. Механизм возникновения синдрома Каннера. Патогенез клинических проявлений синдрома детского аутизма. реферат [18,8 К], добавлена 03.02.2010

20. Тревожность. Агрессия. Аутизм

21. Формирование синдрома раннего детского аутизма. Проблема формирования привязанности как основная проблема раннего возраста. Возникновение первых конкретных страхов и состояний тревоги. Основные причины агрессивных проявлений и формы их выражения. реферат [405,4 К], добавлена 07.09.2011

22. Практический психолог в детском саду А.Н. Веракса, М.Ф. Гуторова М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015

23. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника А.Н. Веракса М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015

24. Программа по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста «Обучаем детей ненасилию» под редакцией В.Г. Маралова, Н.В. Гречухиной. Череповец, 2001г.

25. Тесты для подготовки к школе А.Назарова М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014

26. Настольная книга практического психолога в образовании Е.И. Рогов М, 1996

27. Игровая терапия: искусство отношений Г. Л. Лэндрет М, 1994

28. Учимся общаться с ребёнком В.А. Петровский. М., 1993

29. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка А.И. Захаров М, 1986г.

30. Разбуди в ребёнке волшебника Е.Е. Кравцова М, 1996г.

31. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста С. Степанов М. 1996г.

32. Психогимнастика М.И. Чистякова М,1995г

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

СВЕДЕНИЯ О СЕРТИФИКАТЕ ЭП

Сертификат 595079120666552259363833422548667397541845386435

Владелец Бдтаева Алла Ленинбековна

Действителен с 16.08.2024 по 16.08.2025