

ОГЛАВЛЕНИЕ

I. Общие положения.....	5
II. Целевой раздел Программы.....	9
2. Пояснительная записка.....	9
2.1. Цели программы.....	9
2.2. Задачи программы.....	9
2.3 Принципы и подходы к формированию программы.....	10
2.3.1. Специфические принципы и подходы к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС.....	10
2.4. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации программы.....	13
2.4.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС.....	14
2.4.1.1 Целевые ориентиры с третьим уровнем тяжести.....	14
2.4.1.2 Целевые ориентиры со вторым уровнем тяжести.....	15
2.4.1.3 Целевые ориентиры с первым уровнем тяжести.....	16
2.5 Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов.....	17
III. Содержательный раздел Программы.....	21
3.1 Задачи и содержание образования (обучения и воспитания) по образовательным областям.....	21
3.2 Описание образовательной деятельности.....	22
3.2.1 Начальный этап дошкольного образования детей с РАС.....	22
3.2.1.1 Формирование и развитие коммуникации.....	23
3.2.1.2 Коррекция нарушений речевого развития.....	24
3.2.1.3 Развитие навыков альтернативной коммуникации.....	26
3.2.1.4 Коррекция проблемного поведения.....	26
3.2.1.5 Коррекция и развитие эмоциональной сферы.....	29
3.2.1.6 Формирование навыков самостоятельности.....	30
3.2.1.7 Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.....	32

3.2.1.8	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.....	34
3.2.2	Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.....	35
3.2.2.1	Основной этап дошкольного детства социально-коммуникативное развитие.....	35
3.2.2.2	Основной этап дошкольного детства речевое развитие.....	35
3.2.2.3	Основной этап дошкольного детства познавательное развитие.....	36
3.2.2.4	Основной этап художественно-эстетическое развитие.....	38
3.2.2.5	Основной этап дошкольного детства физическое развитие.....	39
3.2.3	Пропедевтический этап дошкольного детства.....	40
3.2.3.1	Формирование социально-коммуникативных функций.....	41
3.2.3.2	Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе.....	42
3.2.3.3	Навыки самообслуживания и бытовые навыки.....	44
3.2.3.4	Формирование академических навыков.....	44
3.3	Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы.....	54
3.4	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик.....	56
3.5	Способы и направления поддержки детской инициативы.....	58
3.6	Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся.....	60
3.7	Направления и задачи коррекционно-развивающей работы.....	63
3.7.1	Начальный этап дошкольного образования детей с РАС.....	63
3.7.2	Основной этап дошкольного образования детей с РАС.....	69
3.7.3	Пропедевтический этап дошкольного образования детей с РАС.....	72
3.8	Рабочая программа воспитания.....	73
IV.	Организационный раздел Программы.....	83
4.1.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	83
4.2	Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.....	84
4.3	Материально-техническое обеспечение программы, обеспечение методическими	

материалами и средствами обучения и воспитания.....	91
4.4 Кадровые условия реализации программы.....	92
4.5 Финансовые условия реализации программы.....	93
4.6 Режим дня в МКДОУ №119.....	94
4.7 Календарный план воспитательной работы.....	96
Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений.....	98
I. Целевой раздел.....	99
1. Пояснительная записка.....	99
1.1. Цели и задачи реализации Программы.....	99
1.2. Принципы и подходы к формированию Программы.....	99
1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС.....	101
2. Планируемые результаты освоения Программы.....	103
II. Содержательный раздел.....	104
1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка.....	104
1.1. Учет образовательных потребностей, интересов и мотивов детей с ОВЗ, членов их семей и педагогов.....	104
1.2 Специфика национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществлялась образовательная деятельность.....	107
1.3 Описание образовательной деятельности в соответствии с направлением развития ребенка.....	109
1.4 Задачи реализации Программы сотрудничества на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС.....	110
2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов.....	111
2.1. Перспективно-тематический план.....	111
2.2. Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы.....	113
3. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений	

развития детей.....	115
4. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик.....	116
5. Способы и направления поддержки детской инициативы.....	118
6. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников.....	119
III. Организационный раздел.....	119
1. Описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания.....	119
2. Описание распорядка и /или режима дня.....	120
3. Описание особенностей традиционных событий, праздников, мероприятий.....	125
4. Описание особенностей организации развивающей предметно-пространственной среды.....	126
Краткая презентация Программы.....	127

I. Общие положения.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №119» города Кирова (далее – Программа) разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264) (далее – ФГОС ДО), с Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022г. №1022 , зарегистрировано в Минюсте РФ 27 января 2023 г., регистрационный №7214914 ; (далее – ФАОП ДО).

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

- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;
- Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»;
- Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»
- Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 999р

«Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;

– федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264);

– [федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья \(утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022г. №1022 , зарегистрировано в Минюсте РФ 27 января 2023 :](#)

– Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 31 июля 2020 года № 373, зарегистрировано в Минюсте России 31 августа 2020 г., регистрационный № 59599);

– Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28, зарегистрировано в Минюсте России 18 декабря 2020 г., регистрационный № 61573);

- Устав МКДОУ №119;

- Программа развития МКДОУ №119.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

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

Структура Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие,

познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся (программу коррекционно-развивающей работы).

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в различных видах деятельности, таких как:

- предметная деятельность;
- игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры);
- коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми);
- познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами активности ребенка, как восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах), двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с РАС в социум.

Программа коррекционно-развивающей работы:

- является неотъемлемой частью адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности;
- обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала;
- учитывает особые образовательные потребности обучающихся дошкольного

возраста с ОВЗ, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности.

Организационный раздел программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с расстройствами аутистического спектра, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, календарный план воспитательной работы.

II. Целевой раздел Программы.

2. Пояснительная записка

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

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

2.2. Задачи Программы:

- реализация содержания АООП ДО;
- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим

работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

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

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

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

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

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

2.3. В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих **принципах**:

- поддержка разнообразия детства;

- сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;

- позитивная социализация ребенка;

- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОУ) и обучающихся;

- содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.

- сотрудничество ДОУ с семьей;

- возрастная адекватность образования.

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

а) особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления

накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации);

б) основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

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

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

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

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

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

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

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

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

ж) нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем

при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

2.4. Планируемые результаты.

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования.

В Программе прописаны характеристики особенностей развития детей РАС с **начального этапа** т. к. переход к начальному этапу ДО происходит с установлением диагноза РАС и определения образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК).

Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС АОП дошкольного образования в той или иной форме, к включению в групповые формы занятий.

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

В наиболее благоприятном варианте коррекционная работа перестаёт занимать доминирующее место в индивидуальной комплексной коррекционно-развивающей Программе, акцент постепенно смещается на реализацию традиционных образовательных областей, от индивидуальной работы – к групповой (в группе, соответствующей по уровню интеллекта возможностям ребёнка с РАС).

Пропедевтический этап выделяется вне зависимости от хода и результатов основного этапа дошкольного образования, поскольку основное общее образование является по Конституции Российской Федерации обязательным и обязательным становится переход от дошкольного к начальному общему образованию.

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

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на время завершения дошкольного образования.

2.4.1. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.

2.4.1.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС определяются отдельно для трёх уровней тяжести.

2.4.1.1.1 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):

- понимает обращенную речь на доступном уровне;

- владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 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 педагогических работников);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

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

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

- владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше - ниже», «шире - уже»;
- 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 тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

- 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 с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма букв);
- 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 тренажеров, батута под контролем педагогических работников;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

2.5. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой ДООУ по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

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

Оценивание качества, то есть оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой ДООУ, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании обучающихся с РАС, направлено в первую очередь на оценивание созданных ДООУ условий в процессе образовательной деятельности.

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

2.5.1. Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

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

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

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой

эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;

- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;

- карты развития ребенка с РАС;

- различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

ДОУ самостоятельно выбирает инструмент педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в том числе, его динамики. Педагогическая диагностика проводится с периодичностью три раза в год (сентябрь, январь, май) и по запросу родителей (законных представителей).

2.5.3. В соответствии со Стандартом дошкольного образования и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:

- поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка дошкольного возраста с РАС;

- учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с РАС в условиях современного общества;

- обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников ДОУ в соответствии:

- разнообразия вариантов развития обучающихся с РАС в дошкольном детстве;

- разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;

- разнообразия национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность.

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

2.5.4. Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

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

- внутренняя оценка, самооценка ДОУ;

- внешняя оценка ДООУ, 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 ДООУ в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с РАС;
- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

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

Система оценки качества дошкольного образования сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в ДООУ в пяти образовательных областях, определенных Стандартом:

- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы ДООУ;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с ОВЗ, семьи,

педагогических работников, общества и государства;

- включает как оценку педагогическими работниками ДОО собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;

- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в ДОО, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

III. Содержательный раздел Программы.

3.1 Задачи и содержание образования (обучения и воспитания) по образовательным областям

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

коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и **освоение содержания программ в традиционных образовательных областях** (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

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

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

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности

диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. **На основном этапе** коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

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

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.

В содержательном разделе Программы представлены:

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

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

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

3.2. Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС

3.2.1. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

3.2.1.1. Формирование и развитие коммуникации

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

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию – шаг к истинной мотивации) можно используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования.

Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения.

Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

Использование *конвенциональных форм общения* – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!»

создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте и т.д.

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

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно (см. 3.2.1.3).

3.2.1.2. Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у детей с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе предшествует тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

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

обучение пониманию речи:

- обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;

- обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;
 - обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
 - обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;
 - выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;
- обучение экспрессивной речи:
- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;
 - называние предметов;
 - обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала – как переходный этап - невербально);
 - обучение выражать согласие и несогласие;
 - обучение словам, выражающим просьбу;
- дальнейшее развитие речи:
- обучение называть действия, назначение предметов;
 - умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
 - умение отвечать на вопросы о себе;
 - обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
 - умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
 - увеличение числа спонтанных высказываний.

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

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

Развитие речевого творчества:

- преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);

- конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

3.2.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров).

Отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что позволяет реализовать потребность в общении.

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики; далее может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон».

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме. Поэтому отсутствие устной речи следует стремиться компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, можно использовать карточки со словами (как запускающий момент), дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

3.2.1.4. Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы такова:

- определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
- фиксация проблемного поведения, установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
- определение функции проблемного поведения (обобщённо их две – избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов).

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

При коррекции проблем поведения решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
- лишение подкрепления;
- «тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
- введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула.

Необходимо учесть, что в части случаев причины проблемного поведения могут быть эндогенными, что требует медикаментозного лечения.

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

Необходимо определить патогенетическую принадлежность имеющихся у ребёнка стереотипий (их может быть несколько видов, у некоторых – сложный генез).

В случае стереотипий дизонтогенетических (диснейрогенетических), резидуально-органических и в рамках кататонического синдрома необходимо медикаментозное лечение, психолого-педагогическое вмешательство играет в лучшем случае вспомогательную роль.

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных

стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

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

Аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии в соответствии со своим названием направлены на стимуляцию тонических процессов с целью повышения устойчивости к давлению внешней среды, обеспечения продолженности действия и/или деятельности. Другими словами, эти стереотипии выполняют важную для ребёнка функцию, и просто пресечь их часто небезопасно (как правило, усиливаются другие проявления проблемного поведения). Чаще всего используются следующие приёмы:

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

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

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

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

- наработка гибкости: вводятся новые и новые стереотипии в регистре той же деятельности, обучают выбору между имеющимися вариантами; количество переходит в качество, постепенно происходит отказ от стереотипности.

Необходимо заметить, что тонизирующая функция присуща любой деятельности, и, если ребёнок постоянно занят, то аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные стереотипии вытесняются, по крайней мере, их выраженность уменьшается.

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

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

3.2.1.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы

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

Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.1.1 – формирования потребности к коммуникации);

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

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

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

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

- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы);

Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-

эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):

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

- в некоторых случаях - занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

3.2.1.6. Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности хотя бы в быту удовлетворительный уровень социализации, независимость в жизни недостижимы. Можно выделить несколько причин, лежащих в основе трудностей, препятствующих развитию самостоятельности при РАС. Установить, что именно мешает развитию самостоятельности данного ребёнка, позволяет наблюдение за поведением в различных ситуациях и выполнением различных инструкций.

Эмоциональная зависимость от другого человека проявляется в том, что ребёнок выполняет задание только в присутствии взрослого (родителя, специалиста), который фактически в выполнении задания никакого участия не принимает. Непосредственной причиной может быть симбиоз с матерью или со специалистом или включение взрослого в связанный с выполнением задания симультанный комплекс.

Для преодоления чаще всего используют десенсибилизацию – постепенное увеличение дистанции эмоционального и физического контакта.

При воспитании в условиях гиперопеки в основе несамостоятельности ребёнка также лежит эмоциональная зависимость от других людей, обычно родителей, которые опекают ребёнка с аутизмом настолько плотно, что у него не было возможности даже попробовать выполнить что-либо (например, одеваться или принимать пищу) самостоятельно.

Преодоление несамостоятельности требует изменения отношения родителей к ребёнку и обучения его технологии соответствующих действия и/или видов деятельности.

Недостаточность целенаправленности и мотивации также могут затруднять

становление самостоятельности.

В этих случаях подбирается простая деятельность, результат которой привлекателен для ребёнка и может служить одновременно мотивацией и подкреплением. Повторное выполнение каждой из нескольких подобных схем формирует и закрепляет стереотип завершенности деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

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

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет с помощью и которая ему нравится;
- составление адекватной и понятной ребёнку схемы деятельности;
- оптимальная организация пространства и необходимых материалов;
- обучение выполнению в созданных конкретных условиях;
- постепенный «уход» взрослого до степени, когда ребёнок устойчиво выполняет избранную последовательность действий по схеме в определённых условиях самостоятельно;
- перенос деятельности в новые условия (если необходимо – неоднократно);
- внесение изменений в схему деятельности (заранее оговорённое);
- внесение неожиданных изменений в ситуацию (схему);
- отказ от схемы.

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

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

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

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

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

- усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

Стереотипность деятельности и поведения может стать причиной трудностей становления самостоятельности как вследствие фиксации стереотипий, отработанных в предыдущем пункте, так и самостоятельно.

Преодоление – через наработку гибкости любым из известных (в т.ч. отмеченных выше) способов.

3.2.1.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

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

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

Общая стратегия напоминает ту, которая использовалась при отработке навыков самостоятельности.

Выбор навыка должен осуществляться с учётом следующих факторов:

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

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

- возможности организации среды обучения;
- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не используется, он угасает.

Мотивация естественная (при обучении любым моментам, связанным с приёмом пищи, нужно, чтобы ребёнок был голоден) или созданная на соответствующем уровне развития ребёнка уровне (подкрепление; завершённость стереотипа; социальные мотивы – не подвести педагога, сделать приятное маме и т.д.).

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

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

- нарушение исполнительных функций (планирование, торможение доминанты, гибкость, целенаправленность, самоконтроль, рабочая память);

- недостаточность произвольного подражания;

- нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации;

- неправильная организация обучения, а именно:

- неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушилки, а мойка – справа от стола);

- неудачный подбор материалов и оборудования (тяжёлая мельхиоровая ложка для ребёнка с низким мышечным тонусом не подходит);

- несвоевременность обучения определённому навыку (если до пяти лет ребёнка кормили, то в результате сформировался жёсткий стереотип, преодолеть который, как правило, сложно);

- неправильное оказание помощи: например, обучая застёгивать пуговицы, взрослый находился не позади, а впереди ребёнка; это обычно приводит к нежелательному стереотипу; если помощь не уменьшается постепенно, то навык как самостоятельный не формируется, необходимость помощи фиксируется;

воспитание по типу гиперопеки: некоторые дети не владеют навыками самообслуживания только потому, что у них не было возможности попробовать сделать что-либо самостоятельно.

Алгоритм работы:

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

3.2.1.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

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

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, используются следующие виды заданий:

- сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
- выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»;
- соотнесение одинаковых предметов;
- соотнесение предметов и их изображений;
- навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы,

размера;

- задания на ранжирование (сериацию);
- соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

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

3.2.2 На основном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС

3.2.2.1 Социально-коммуникативное развитие согласно Стандарту направлено

на:

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

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

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

- формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой

коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний);

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

 - совершенствование конвенциональных форм общения;

 - расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

 - расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;

 - развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

- развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

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

- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

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

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

- развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации;

 - формирование познавательных действий, становление сознания;

 - развитие воображения и творческой активности;

 - формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве

и времени, движении и покое, причинах и следствиях),

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

Задачи познавательного развития:

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

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

соотнесение количества (больше - меньше - равно);

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

различные варианты ранжирования;

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

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

сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

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

формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

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

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

коррекция развития любознательности при РАС, 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 созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям;

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

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

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

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

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

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

3.2.2.4 Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

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

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

3.2.2.5 В образовательной области **физическое развитие** реализуются следующие целевые установки:

- развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;
- проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);

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

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

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

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

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

3.2.3. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС. Начало школьного обучения для ребёнка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации.

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

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

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

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

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

- для обучающихся с РАС, учитывая особенности их развития, не нужно устанавливать в дошкольном образовании обязательный уровень итоговых результатов - и, в частности, в пропедевтическом периоде - этого делать, тем более, нельзя. Это относится к любой образовательной области и к любому направлению коррекции, в том числе, и к коррекции коммуникативных и речевых нарушений.

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

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

3.2.3.2 Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

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

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

спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);

правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;

уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

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

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

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

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

- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;

- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;

- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;

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

- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

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

- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с

тьютором, прием пищи).

3.2.3.3 Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе.

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

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

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

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

3.2.3.4.1 Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

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

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

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

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

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

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

6. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя

использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

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

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

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

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

длительно, и не всегда удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка с аутизмом в школу.

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

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

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

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

3.2.3.4.2 Основы обучения обучающихся с РАС письму:

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом;

письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

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

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

определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

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

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

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

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

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на

плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем - на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

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

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

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

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

8. Последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2.4.3 Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

1. Детям с РАС свойственен неосознанный механический счет в прямом порядке; несформированность обобщенных представлений о количестве; непонимание пространственных отношений; затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции; стереотипное (без понимания) запоминание математических терминов; трудности понимания смысла даже простых задач в связи с нарушениями речевого развития. Это отчасти объясняет, почему обучение основам математических знаний встречается так много трудностей в пропедевтическом периоде.

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

3. В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше-меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества.

Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

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

4. В начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с РАС необходимо дать понятия сравнения «высокий - низкий», «узкий - широкий», «длинный - короткий» и «больше - меньше» (не вводя соответствующих знаков действий).

Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (лучше на пальцах не считать) - обозначение количества предметов до пяти без пересчёта.

Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребёнка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Обучающиеся с аутизмом, как правило, с

трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками: чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по одному. Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

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

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

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

8. От успешности решения проблем пропедевтического периода во многом зависит не только индивидуальный образовательный маршрут ребенка с аутизмом в школьный период, но и степень

необходимости адаптации образовательных программ, соотношение между двумя основными компонентами образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями - академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

3.3 Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов.

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

характер взаимодействия с педагогическим работником;

характер взаимодействия с другими детьми;

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

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

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

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

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный "стандарт", а строит общение с ним с ориентацией на

достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.

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

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

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

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

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

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

3.4. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- потребность в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;

- посещать ДОО желательно регулярно, но при этом, необходимо учитывать возможности ребёнка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребёнка к ситуации обучения оно приближается к его полному включению в процесс дошкольного обучения;

- необходимость в создании четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры занятия и всего пребывания ребенка в ДОО, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации. Предполагает:

- 1) визуализацию временных характеристик 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, пиктограмма и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности, день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

- 2) ведение дневника (естественно, с помощью родителей) в доступной форме (текст, фотографии с подписями или без них). Дневник представляет собой фактически то же расписание, но обращённое в прошлое, он позволяет представить прожитый период как целое, увидеть последовательность событий, осознать их взаимосвязь на доступном уровне.

- 3) привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства. Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

- 4) максимальная визуализация учебного 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.

- потребность в специальной работе педагога по установлению и развитию

эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего, соотнесении общего темпа группы с индивидуальным;

- потребность в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребёнка за пределы образовательной организации, выход за пределы образовательной организации с учетом психофизических особенностей детей указанной категории;

- потребность в генерализации навыка (освобождении навыка от зависимости от несущественных факторов, препятствующих переносу навыка в другие условия; формирование функциональной значимости навыка как такового).

Приемы отработки:

1. 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.

2. 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.;

3. Введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультик, 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).

4. Потребность в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка. 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, смыслоразличительных признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем соответствующим сенсорным каналам.

5. Потребность в специальной отработке форм адекватного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия со взрослым. К «стратегиям, запускающим социальное развитие» относятся: прикладной анализ поведения, визуальная поддержка,

сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля.

6. Потребность во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в ДОУ его учебного поведения на занятии. Поддержка может постепенно уменьшаться и сниматься по мере привыкания ребёнка, освоения им правил поведения в группе и на занятии, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации. Помощь тьютора может быть необходима фрагментарно, например, при осуществлении определенного вида деятельности, или при возникновении новых социальных ситуаций (праздник, экскурсия). Взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности.

3.5. Способы и направления поддержки детской инициативы

Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересам. Возможность играть, рисовать, конструировать, сочинять и пр. в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в детском саду. Самостоятельная деятельность детей протекает преимущественно в утренний отрезок времени и во второй половине дня.

Все виды деятельности ребенка в детском саду осуществляются в форме самостоятельной инициативной деятельности:

- самостоятельные сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные игры;
- развивающие и логические игры;
- музыкальные игры и импровизации;
- речевые игры, игры с буквами, звуками и слогами;
- самостоятельная деятельность в книжном уголке;
- самостоятельная изобразительная и конструктивная деятельность по выбору детей;
- самостоятельные опыты и эксперименты и др.

В развитии детской инициативы и самостоятельности воспитателю важно соблюдать ряд общих требований:

- развивать активный интерес детей к окружающему миру, стремление к получению новых знаний и умений;

- создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие детей к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;
- постоянно расширять область задач, которые дети решают самостоятельно;
- постепенно выдвигать перед детьми более сложные задачи, требующие сообразительности, творчества, поиска новых подходов, поощрять детскую инициативу;
- тренировать волю детей, поддерживать желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;
- ориентировать дошкольников на получение хорошего результата;
- своевременно обратить особое внимание на детей, постоянно проявляющих небрежность, торопливость, равнодушие к результату, склонных не завершать работу;
- дозировать помощь детям.

Приход ребенка с РАС в дошкольную образовательную организацию связан с изменением статуса дошкольников. Педагог помогает детям осознать и эмоционально прочувствовать свое новое положение в детском саду. Такие мотивы, как «Мы заботимся о малышах», «Мы — помощники воспитателя», «Мы хотим узнать новое о мире и многому научиться», «Мы готовимся к школе», направляют активность старших дошкольников на решение новых, значимых для их развития задач.

Педагог придерживается следующих правил:

- не нужно при первых же затруднениях спешить на помощь ребенку, полезнее побуждать его к самостоятельному решению;
- если же без помощи не обойтись, вначале эта помощь должна быть минимальной: лучше дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребенка прошлый опыт. Всегда необходимо предоставлять детям возможность самостоятельного решения поставленных задач, нацеливать их на поиск нескольких вариантов решения одной задачи, поддерживать детскую инициативу и творчество, показывать детям рост их достижений, вызывать у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных, инициативных действий.

Развитию самостоятельности способствует освоение детьми универсальных умений: поставить цель (или принять ее от взрослого), обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели. Задача развития данных умений ставится педагогом в разных видах деятельности. При этом педагог использует средства, помогающие дошкольникам планомерно и самостоятельно

осуществлять свой замысел: опорные схемы, наглядные модели, пооперационные карты. Высшей формой самостоятельности детей является творчество. Задача взрослого — развивать интерес к творчеству. Этому способствуют создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в ручном труде, словесное творчество. Все это — обязательные элементы образа жизни дошкольников в детском саду. Именно в увлекательной творческой деятельности перед дошкольником возникает проблема самостоятельного определения замысла, способов и формы его воплощения. В группе постоянно появляются предметы, побуждающие дошкольников к проявлению активности. Это могут быть новые игры и материалы, таинственные письма-схемы, детали каких-то устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, зашифрованные записи, посылки из космоса и т. и.

3.6. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с родителями обучающихся с РАС:

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

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

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

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

5. Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда

использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях педагогический работник ни в коем случае не должен:

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

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

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

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

8. Большое значение роли родителей (законных представителей) 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).

9. Цель взаимодействия педагогического коллектива ДОУ - 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 (законные представители);
- организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребёнка.

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

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

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

13. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. Установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у 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.

3.7. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройством аутистического спектра

3.7.1. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

3.7.1.1 Социально-коммуникативное развитие.

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

1) Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования.

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

4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

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

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

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

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

10) Использование альтернативной коммуникации.

3.7.1.2. Коррекция нарушений речевого развития.

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

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

обучение пониманию речи;

обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;

обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;

обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);

обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;

выполнение инструкций на выполнение действий с предметами.

2. Обучение экспрессивной речи:

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;

называние предметов;

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

обучение выражать согласие и несогласие;

обучение словам, выражающим просьбу.

Дальнейшее развитие речи:

обучение называть действия, назначение предметов;

умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;

умение отвечать на вопросы о себе;

обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы);

умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний.

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

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

конвенциональные формы общения;

навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

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

конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

3.7.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации.

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

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

3.7.1.4. Коррекция проблем поведения.

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения обучающихся с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

Проблемы поведения могут корректироваться с использованием прикладного анализа поведения, где исходят из того, что такое поведение всегда выполняет определенную функцию; актом проблемного поведения ребёнок с аутизмом осознанно или неосознанно сообщает какую-то информацию. Установив функцию проблемного поведения, можно подобрать средства, предотвращающие (что лучше) или прекращающие это поведение. Общая схема работы:

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание

изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избегать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);

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

подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

лишение подкрепления;

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

введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - «наказание», что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

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

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

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

3.7.1.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

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

Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и

окружающим миром в целом:

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

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

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

уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

3.7.1.5. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.

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

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

3.7.1.6. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

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

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

оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать, в первую очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

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

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

3.7.2. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

3.7.2. 1. Основными задачами коррекционной работы на этом этапе в направлении **социально-коммуникативного развития** являются:

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

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

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

способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

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

формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;

взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);

развитие игры (игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;

использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!», «До свидания!») и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!», «До свидания, Павел Петрович!»).

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

формирование толерантного (в дальнейшем дифференцированного, доброжелательного) отношения к другим детям;

формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития - игра (социально-имитативная, «с правилами», сюжетная, ролевая);

возможность совместных учебных занятий.

4. Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:
введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;
осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.
5. Становление самостоятельности:
продолжение обучения использованию расписаний;
постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;
постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;
переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении.
6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:
умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;
формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;
формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).
7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:
формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;
расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;
формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития 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 обучающихся и педагогических работников в ДОУ:

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

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

- возможность взаимобменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

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

3.7.3. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам

реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

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

3.8 Рабочая программа воспитания

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с РАС в ДОО предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования (далее — НОО).

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

В основе процесса воспитания обучающихся в ДОО лежат конституционные и национальные ценности российского общества.

Целевые ориентиры рассматриваются как характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника ДОО и с базовыми духовно-нравственными ценностями. Планируемые результаты определяют направления для рабочей программы воспитания.

С учетом особенностей социокультурной среды, в которой воспитывается ребенок, в рабочей программе воспитания отражено взаимодействие участников образовательных отношений со всеми субъектами образовательных отношений. Только при подобном подходе возможно воспитать гражданина и патриота, раскрыть способности и таланты обучающихся, подготовить их к жизни в высокотехнологичном, конкурентном обществе.

Для того чтобы эти ценности осваивались ребёнком, они нашли свое отражение в основных направлениях воспитательной работы ДОО.

Ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания.

Ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания.

Ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания.

Ценности культуры и красоты лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

Реализация Примерной программы основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений.

ДООУ в части, формируемой участниками образовательных отношений, дополняет приоритетные направления воспитания с учетом реализуемой основной образовательной программы, региональной и муниципальной спецификой.

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

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

3.8.1. Целевой раздел.

3.8.1.1. Общая цель воспитания - личностное развитие дошкольников с ОВЗ и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

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

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

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

Программа воспитания построена на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и опирается на следующие принципы: (Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. С п. 49.1.2. по п. 49.1.4. Целевой раздел. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/...>).

3.8.1.2. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста (до 8 лет). Портрет ребенка с ОВЗ дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной,

		игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе.
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.

3.8.2. Содержательный раздел.

(Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. С п. 49.2.1. по п. 49.2.7.2. Содержательный раздел. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document...0001202301270036>)

3.8.2.1. Особенности реализации воспитательного процесса

Одним из важнейших направлений воспитательной работы в ДОУ является создание системы ключевых общих дел, обеспечивающих включенность в них большого числа детей и взрослых, способствуют интенсификации их общения, активность и ответственность за происходящее в группе, ДОУ и окружающем мире. Для этого в образовательной организации используются следующие формы работы:

Региональный	Городской уровень	Уровень МКДОУ	Индивидуальный
--------------	-------------------	---------------	----------------

уровень			уровень
<u>Реализация Программы по пропедевтике финансовой грамотности детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) для детей 5-7/8 лет</u>	- Реализация Программы сотрудничества МКДОУ Центральной городской библиотекой имени А.С. Пушкина «Особые дети в библиотеке»; - профилактические мероприятия по ДДТТ «Внимание-дети!»; - участие в мероприятиях по плану ТО №9	Система традиционных дел группы, составляющих ядро воспитательной работы, имеющих обще организационное значение: -утренний круг; - выставка осенних работ из природного материала; - выставка новогодних игрушек; - изготовление коммуникативных альбомов и т.д.	Реализация индивидуального участия детей в конкурсах различного уровня: помощь в подготовке конкурсных материалов, создания портфолио, оформления проекта.

3.8.2.2. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников в процессе реализации Программы воспитания

Цель организации взаимодействия педагогического коллектива образовательного учреждения с семьями дошкольников заключается в расширении «поля» коррекционного воздействия, обучении родителей созданию специальных условий, жизненно необходимых для воспитания ребенка с ОВЗ; оказании помощи не только ему, но и всей его семье; активизации ее воспитательного потенциала.

Работа педагогического коллектива с семьей ребенка с ОВЗ строится на следующих принципах:

- семья ребенка с ОВЗ рассматривается как структура, изначально обладающая потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для воспитания ребенка;
- взаимодействие с семьей ребенка с ОВЗ осуществляется в рамках комплексного и

непрерывного сопровождения;

- семья ребенка с ОВЗ позиционируется как микросоциальная среда, в которой ребенок не только живет, но в которой формируются его представления о себе и мире, нравственные качества, отношение к людям, характер межличностных связей.

Взаимодействие с семьями воспитанников по реализации Программы

Заведующий	Работа с родительским комитетом. Советом МКДОУ
Старший воспитатель	Встречи с родителями, координация работы педагогов и родителей, координация работы по дополнительному образованию и консультационного центра МКДОУ, консультации по запросу
Общественный инспектор по охране прав детей	Социальный анализ семей, консультации по запросу
Воспитатель	Совместные праздники, традиции и ритуалы. Консультации, беседы.
Учитель-дефектолог	Совместные праздники, традиции и ритуалы. Консультации, беседы, собрания.
Музыкальный руководитель	Совместные праздники, традиции и ритуалы. Консультации.
Инструктор по физической культуре	Проведение совместных спортивных развлечений, консультации.
Педагог-психолог	Гармонизация детско-родительских отношений

Формы сотрудничества с семьей

Образовательно-просветительская	Консультации, круглый стол, собрания, презентации, семинары, практикумы, индивидуальные беседы.
Наглядно-информационные	Сайт МКДОУ, информационные стенды, фотовыставки, проведение открытых

	мероприятий.
Досуговые	Совместные праздники, досуги, реализация традиций, акции, выставки, фестивали.
Смешанные	Клубная деятельность, реализация проектов.

3.8.3. Организационный

3.8.3.1. Общие требования к условиям реализации Программы воспитания

Программа воспитания реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности. Уклад направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

- Обеспечение лично-развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения.

- Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания.

- Взаимодействие с родителями по вопросам воспитания.

- Учет индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных и пр.).

Уклад и ребенок определяют особенности воспитывающей среды. Воспитывающая среда раскрывает заданные укладом ценностно-смысловые ориентиры. Воспитывающая среда – это содержательная и динамическая характеристика уклада, которая определяет его особенности, степень его вариативности и уникальности.

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- «от взрослого», который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;

- «от совместной деятельности ребенка и взрослого», в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка и взрослого, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;

– «от ребенка», который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности – игровой.

3.8.3.2. Взаимодействия взрослого с детьми. События ДОО

Событие – это форма совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Для того чтобы стать значимой, каждая ценность воспитания должна быть понята, раскрыта и принята ребенком совместно с другими людьми в значимой для него общности.

События в ДОО пректируются в следующих формах:

№	Направление воспитания	Основные события
1	патриотическое	Конкурс чтецов в честь Дня Победы, спортивный праздник «Я как папа» в честь Дня защитника Отечества
2	социальное	Праздник «День Знаний», совместные детско-взрослые праздники в честь Международного женского дня и Дня защитника Отечества, Новогодний праздник, «Досвиданье, детский сад»
3	познавательное	Развлечение «Яблочный спас», осеннее развлечение «Праздник урожая»
4	трудовое	Осеннее развлечение «Праздник урожая»
5	физическое и оздоровительное	Спортивный праздник «Я как папа» в честь Дня защитника Отечества, праздник «Широкая Масленица»
6	этико-эстетическое	Совместные детско-взрослые выставки «Новогодняя игрушка», «Осенний вернисаж»

3.8.3.3. Организация предметно-пространственной среды

Предметно-пространственная среда (далее – ППС) отражает федеральную, региональную специфику, а также специфику ДОО:

– оформление помещений;

- оборудование;
- игрушки.

ППС отражает ценности, на которых строится программа воспитания, способствует их принятию и раскрытию ребенком и включает:

- знаки и символы государства, региона, города и организации;
- региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится организация;
- экологичной, природосообразной и безопасной;
- обеспечивает ребенку возможность общения, игры и совместной деятельности.

Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей;

- обеспечивает ребенку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира;

-обеспечивает ребенку возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей воспитанников, героев труда, представителей профессий и пр.) Результаты труда ребенка могут быть отражены и сохранены в среде;

- обеспечивает ребенку возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта;

- предоставляет ребенку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции.

3.8.3.4. Кадровое обеспечение воспитательного процесса

МКДОУ, реализующее Программу воспитания для детей с ОВЗ, укомплектовано педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности.

Квалификация педагогических работников соответствует квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих.

МКДОУ обеспечивает работникам возможность повышения профессиональной квалификации, ведения методической работы, применения, обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий детей с ОВЗ.

Для организации и реализации воспитательного процесса привлекаются

специалисты детского отделения ЦГБ им. А.С. Пушкина в рамках реализации Программы «Особые дети в библиотеке».

3.8.3.5. Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с особыми категориями детей

Инклюзия является ценностной основой уклада ДООУ и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельностей и событий.

Инклюзия подразумевает готовность образовательной системы принять любого ребёнка независимо от его особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и других) и обеспечить ему оптимальную социальную ситуацию развития.

На уровне уклада: инклюзивное образование является нормой для воспитания, реализующая такие социокультурные ценности, как забота, принятие, взаимоуважение, взаимопомощь, совместность, сопричастность, социальная ответственность. Эти ценности должны разделяться всеми участниками образовательных отношений в ДООУ.

На уровне воспитывающих сред: ППС строится как максимально доступная для обучающихся с ОВЗ; событийная воспитывающая среда Организации обеспечивает возможность включения каждого ребёнка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребёнка.

На уровне общности: формируются условия освоения социальных ролей, ответственности и самостоятельности, сопричастности к реализации целей и смыслов сообщества, приобретается опыт развития отношений между детьми, родителям (законным представителям), воспитателями. Детская и детско-взрослая общность в инклюзивном образовании развиваются на принципах заботы, взаимоуважения и сотрудничества в совместной деятельности.

На уровне деятельностей: педагогическое проектирование совместной деятельности в разновозрастных группах, в малых группах обучающихся, в детско-родительских группах обеспечивает условия освоения доступных навыков, формирует опыт работы в команде, развивает активность и ответственность каждого ребёнка в социальной ситуации его развития.

На уровне событий: проектирование педагогическим работником ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития

каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе обучающихся и педагогических работников.

3.8.3.6. Основными условиями реализации Программы воспитания в ДОУ, являются: (Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. П. 49.4. Организационный раздел. URL: [http://publication.pravo.gov.ru/Document...0001202301270036](http://publication.pravo.gov.ru/Document/0001202301270036)

3.8.3.7. Задачами воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях ДОУ являются:

(Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. П. 49.5. Организационный раздел. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/...>).

IV. Организационный раздел Программы

4.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС.

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его

развития;

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

4.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

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

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с РАС и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, её роли и значении для психического и личностного развития ребенка дошкольного возраста. Важнейшим механизмом развития личности деятельности ребенка (общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование, лепка и др.). Для обеспечения возможно более успешного развития ребёнка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные

ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда учитывает повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

Определение базового содержания компонентов коррекционно-развивающей предметно-практической среды современной ДОО опирается на деятельностно-коррекционный подход. Содержание развивающей предметной среды удовлетворяет потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребёнка с РАС, становление его индивидуальных способностей. Единство педагогического процесса и преемственность этапов развития деятельности на этапах ранней помощи, начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного возраста обеспечиваются общей системой требований к коррекционно-развивающей предметно-пространственной среде с учетом специфики коррекционно-образовательного направления Организации.

Предметная среда должна быть системной, т.е. отвечать вполне определенному коррекционно-развивающему содержанию деятельности детей, основным принципам национальной культуры и ориентироваться на возрастные нормы.

Непременным условием построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Это означает, что стратегия и тактика построения образовательной среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания. Цель взрослого – коррекция аутистических расстройств, содействие становлению ребёнка с аутизмом как личности; взрослый должен обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, его доверия к миру, развитие индивидуальности ребёнка. Выделяются следующие принципы построения развивающей среды в дошкольной образовательной организации:

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

- принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли. Этому должно

способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной среде, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;

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

- принцип комплексирования и гибкого зонирования: жизненное пространство построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивно - музыкальный зал, групповые комнаты и др.), так и индивидуальных занятий;

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

- принцип открытости и соблюдения личных границ:

открытость природе (организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами);

- открытость культуре (элементы настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера. Среда Организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом;

- открытость обществу, открытость своему Я: среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (фотографии, уголки «уединения» и т.д.);

- принцип учета половых и возрастных различий детей.

Развивающая предметно-пространственная среда ДОО содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна. Насыщенность среды соответствует возможностям детей и содержанию Программы:

- образовательное пространство ДОО оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе, техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы).

- организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) ДОО обеспечивает:

-игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики;

- участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметнопространственным окружением;

- возможность самовыражения детей.

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС.

Пространство должно: учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

При организации индивидуальных занятий соблюдают следующую последовательность: рабочий стол находится у стены для минимизации отвлекающих ребенка факторов, рабочий стол отодвигается от стены и педагог располагается в зоне видимости ребенка; занятия проводятся в малой группе, рабочие столы располагаются рядом друг с другом.

При участии в групповых формах работы рекомендуется использовать наглядное расписание, иллюстрирующее последовательность выполняемых заданий, игры и дидактические материалы:

- для подготовки руки к письму: насадки на ручку (для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением), ограничители строки, разлиновка листа в крупную клетку или линейку;

- при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, пособие «Нумикон», игровые пособия по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка),

игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению

детей решать задачи;

- подготовка к обучению грамоте: схемы слов, предложений, звуко-буквенного анализа, символы звуков, таблицы для чтения и др.;

- развитие речи и ознакомление с окружающим миром: музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе - звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый театр и др.;

- физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, качели, батут, горка, бассейн с шариками, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, самокаты, схемы игр и т.д.;

- игровое оборудование для игр на полу: машинки, гаражи, самолеты, кораблики, поезд и железная дорога, куклы, кукольный домик, игрушечная мебель, посуда, продукты, одежда, набор доктора, игрушечные животные и т. д.;

Необходимо, чтобы все игровые и дидактические материалы были упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельной уборке игрушек.

Для визуализации предметно-пространственной развивающей образовательной среды используют:

- фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.),

- фотографии воспитателей и детей, посещающих группу,

- фотографий педагогов, работающих в кабинетах (логопед, психолог и др.),

- информационные таблички (пиктограммы) на дверях спальни, раздевалки и т.д.,

- иллюстрированные правила поведения,

- алгоритмы выполнения бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания на физкультуру, мытья рук и т.д.),

- коммуникативный альбом: фотографии близких людей; любимых видов деятельности ребенка;

- пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет);

- изображением эмоций ребенка;

- базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.).

Обязательной составляющей предметно-пространственной развивающей среды для ребенка с РАС является оборудование уголка уединения (зоны отдыха ребенка). Для этого используются: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство. В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

При реализации программы педагоги организуются разные формы деятельности детей, как на территории дошкольной организации, так и в её помещении. На территории дошкольной организации выделяют функциональные зоны: хозяйственная и игровая зона.

Игровая зона включает в себя:

- 6 групповых площадок - индивидуальные для каждой группы с соблюдением принципа групповой изоляции
- физкультурная площадка.

В здании располагаются 6 групповых ячеек - изолированные помещения, принадлежащие каждой детской группе. В состав групповой ячейки входят: раздевальная (для приема детей и хранения верхней одежды, куда помещаются шкафы для одежды и обуви, они оборудованы индивидуальными ячейками - полками для головных уборов и крючками для верхней одежды), групповая (для проведения коррекционной работы, непосредственной образовательной деятельности, игр, занятий и приема пищи), спальня, буфетная (для подготовки готовых блюд к раздаче и мытья столовой посуды), туалетная (совмещенная с умывальной). В каждой группе предусмотрен оборудованный кабинет учителя-дефектолога (олигофренопедагога) для оказания квалифицированной коррекции детям с РАС.

В здании дошкольной организации есть дополнительные помещения для работы с детьми, предназначенные для поочередного использования всеми или несколькими детскими группами (музыкально-физкультурный зал, кабинет педагога-психолога), а также сопутствующие помещения (медицинского назначения, пищеблока) и служебно-бытовые помещения для персонала.

Предметно-развивающая среда МКДОУ № 119

<p>Кабинет заведующего</p>	<p>Индивидуальные консультации, беседы с педагогическим, медицинским, обслуживающим персоналом и родителями:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание благоприятного психоэмоционального климата для работников и родителей; • развитие профессионального уровня педагогов • просветительская, разъяснительная работа с родителями по вопросам воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.
<p>Методический кабинет</p>	<p>Библиотечный фонд для педагогов, видеотека — консультации, семинары, «круглые столы», педсоветы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • повышение профессионального уровня педагогов • просветительская, разъяснительная работа с родителями по вопросам воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.
<p>Медицинский кабинет</p>	<p>Осмотр детей, консультации медсестры, врачей:</p> <ul style="list-style-type: none"> • профилактика, оздоровительная работа с детьми, консультативно-просветительская работа с родителями и работниками
<p>Кабинет педагога - психолога</p>	<p>Коррекционные занятия с детьми и взрослыми, психогимнастика, индивидуальная работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развитие эмоционально-волевой сферы ребенка, формирование положительных личностных качеств, развитие деятельности и поведения детей
<p>Музыкально – физкультурный зал</p>	<p>Утренняя гимнастика, непосредственно образовательная деятельность, праздники, досуги, индивидуальная работа:</p> <ul style="list-style-type: none"> • укрепление здоровья детей, приобщение к здоровому образу жизни, развитие способности к восприятию и передаче движений, коррекция физического развития, • развитие музыкальных способностей детей, их эмоционально-волевой сферы, коррекция темпо – ритмических качеств.
<p>Кабинеты учителей - дефектологов</p>	<p>Индивидуальные и подгрупповые коррекционные занятия с детьми, консультативная работа с родителями и педагогами:</p> <ul style="list-style-type: none"> • коррекция познавательного, речевого, социально – коммуникативного, физического, художественно - эстетического развития детей с ограниченными возможностями здоровья,

Кабинет учителя-логопеда	Индивидуальная логопедическая работа с детьми, консультативная работа с родителями и педагогами: <ul style="list-style-type: none"> • коррекция речевого и социально-коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья
Групповые помещения	Коррекционно-развивающая и воспитательно - образовательная работа, свободная деятельность детей: <ul style="list-style-type: none"> • коррекция познавательного, речевого, социально – коммуникативного, физического, художественно - эстетического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, формирование привычки к здоровому образу жизни, культурно-гигиенические навыки, социализация, трудовое воспитание
«Зеленая зона» участка	Прогулки, игровая деятельность, занятия по физическому воспитанию, досуги, праздники, самостоятельная двигательная активность: <ul style="list-style-type: none"> • физическое развитие и оздоровление, развитие познавательной, трудовой деятельности посредством сезонного оформления участков

4.3 Материально-техническое обеспечение Программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания

Материально-техническое обеспечение Программы

МКДОУ № 119 соответствует требованиям, определяемым в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, в том числе:

- к зданию, помещениям;
- водоснабжению, канализации, отоплению, вентиляции;
- к набору и площадям образовательных помещений, их отделке и оборудованию;
- к естественному и искусственному освещению помещений;
- к санитарному состоянию и содержанию помещений;
- к оснащению помещений для качественного питания детей.

МКДОУ № 119 соответствует требованиям пожарной безопасности.

Помещение для работы медицинского персонала в МКДОУ № 119 оснащено в соответствии с требованиями, предъявляемым к данным помещениям.

4.3.1. Обеспеченность методическими материалами

Состав библиотечного фонда по отраслям

Отрасли	Количество наименований	Количество пособий
Программно-методическое обеспечение дошкольного образования детей с РАС. Использование специальных образовательных программ, специальных методических пособий и дидактических материалов)	19	47
Коррекционная педагогика и психология	53	55
ДОУ и семья	27	31
Управление ДОУ	76	78
Прочие	143	174
Всего	318	385

Средства обучения и воспитания для реализации Программы

Вид	Средства обучения и воспитания
Оборудование	Экран для мультимедийного проектора
Компьютеры	Персональный компьютер в сборе, ноутбук, планшетный компьютер
Информационно - телекоммуникационные сети	Выход в Internet для педагогов
Аппаратно-программные и аудиовизуальные средства	Телевизор, мультимедийное оборудование: мультимедийный проектор, музыкальный центр, аудиомэгнотола, CD/ DVD с песнями, мультфильмами, детскими фильмами по областям.
Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы	Мультимедийные тематические презентации, видеоролики. Развивающие программы для детей. Аудиокниги.
Релаксационное оборудование для снятия психоэмоционального напряжения, снижения агрессивности, создания положительных эмоций	Утяжелители, балансиры, качели, батут, сенсорный мешок, яйцо Кислинг, «парашют».
Средство коммуникации	Коммуникатор, коммуникативные кнопки, микрофоны.
Иные материальные объекты	Предметы интерьера: стеллажи, мебель (столы, стулья, кресла).

4.4. Кадровые условия реализации Программы

Основная позиция кадровых условий реализации Программы следующая: все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, должны быть компетентны

в вопросах РАС и их коррекции дифференцированно, в соответствии со своими должностными обязанностями, а также квалификационной категории.

Образовательная организация обеспечивает работникам возможность повышения профессиональной квалификации, ведения методической работы, применения, обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий обучающихся с РАС.

В реализации АОП для воспитанников с РАС принимают участие следующие специалисты: учителя-дефектологи, тифлопедагог, воспитатели, учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный работник, педагоги дополнительного образования, медицинские работники.

С целью поддержки в образовательном процессе воспитанников с РАС в штатное расписание дошкольной образовательной организации включен ассистент (помощник), тьютор.

В дошкольном возрасте значительное количество детей с РАС не владеет речью, поскольку многие дети начинают говорить значительно позже, чем их сверстники. Многие дети способны произнести всего несколько слов, которые часто понятны только близким людям. Кроме того, практически всегда у этих детей в той или иной степени нарушается и понимание речи. Ребенок вместо выражения своих желаний и просьб может использовать для коммуникации нежелательное поведение: кричать, кусаться, убежать и др. Поэтому их необходимо научить использовать альтернативные средства коммуникации. Таким образом, педагоги, работающие с таким ребенком, должны владеть навыками альтернативной коммуникации.

4.5. Финансовые условия реализации Программы

Согласно требованиям ФГОС ДО финансовые условия реализации Программы дошкольного образования детей с ОВЗ должны:

-обеспечить возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре Программы;

- обеспечивать реализацию Программы, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей;

- отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации Программы, а также механизм их формирования.

Финансовое обеспечение реализации Программы осуществляется в соответствии с

действующим законодательством на основании бюджетной сметы, утвержденной Учредителем. Функции и полномочия Учредителя в области формирования муниципального задания и финансового обеспечения его выполнения осуществляет департамент образования администрации города Кирова.

МКДОУ осуществляет материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса, оборудование помещений в соответствии с государственными и местными нормами и требованиями, в пределах собственных финансовых средств.

МКДОУ устанавливает заработную плату работников в зависимости от квалификации работника. А также компенсационные и стимулирующие выплаты в соответствии с Положением об оплате труда работников муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №119» города Кирова

Объем финансового обеспечения реализации Программы на уровне МКДОУ осуществляется в пределах объемов средств на текущий финансовый год и используется для осуществления расходов, необходимых для реализации Программы в том числе оплаты труда всех категорий персонала, участвующего в ее реализации, приобретения средств обучения, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогических работников и организации функционирования МКДОУ.

4.6 Режим дня в МКДОУ № 119

Режимные моменты	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Прием и осмотр детей, самостоятельная деятельность, игры, утренняя гимнастика, общественно полезный труд. Индивидуальная коррекционная работа учителя – дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда.	07.00-08.30	07.00-08.30	07.00-08.30
Подготовка к завтраку, завтрак.	08.30-08.55	08.30-08.55	08.30-08.55
Самостоятельная деятельность детей. Подготовка к образовательной деятельности. Организация детской деятельности: игровой, коммуникативной, изобразительной, познавательно-исследовательской, музыкальной, восприятия художественной	08.55-09.00	08.55-09.00	08.55-09.00

литературы, двигательной, самообслуживания и труда.			
Организованная образовательная деятельность. Коррекционные занятия учителя – дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда.	09.00-09.20 09.40-10.00	09.00-09.25 09.35-10.00	09.00-09.30 09.40-10.10 10.20-10.50
Второй завтрак	10.00-10.10	10.00-10.10	10.10-10.20
Подготовка к прогулке. Прогулка, организация детской деятельности. Самостоятельная деятельность.	10.10-12.00	10.35-12.15	10.50-12.20
Подготовка к обеду, обед	12.00-13.00	12.15-12.40	12.20-12.40
Подготовка ко сну, дневной сон	13.00-15.30	12.40-15.10	12.40-15.10
Подъем, закаливание, оздоровительные процедуры. Подготовка к полднику. Полдник.	15.30-16.00	15.10-15.30	15.10-15.30
Организованная образовательная деятельность. Коррекционные занятия учителя – дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда	-	15.30-15.55	15.30-16.40
Организация детской деятельности: игровой, коммуникативной, изобразительной, познавательно-исследовательской, музыкальной, восприятия художественной литературы, двигательной, самообслуживания и труда.	16.00- 17.00	15.55-17.20	16.40-17.15
Подготовка к ужину, ужин.	17.00-17.40	17.20-17.40	17.15-17.30
Подготовка к прогулке. Прогулка. Организация детской деятельности: игровой, коммуникативной, изобразительной, познавательно-исследовательской, музыкальной, восприятия художественной литературы, двигательной, самообслуживания и труда. Самостоятельная деятельность детей. Уход детей домой.	17.40-19.00	17.40-19.00	17.30-19.00

Режим дня ночной группы МКДОУ № 119

Режимные моменты	
Организация детской деятельности: игровой, коммуникативной, изобразительной, познавательно-исследовательской, музыкальной, восприятия художественной литературы,	19.00-20.00

двигательной, самообслуживания и труда. Самостоятельная деятельность детей.	
Подготовка ко 2 ужину, 2 ужин.	20.00-20.10
Подготовка ко сну, гигиенические процедуры.	20.10-20.20
Ночной сон.	20.20-07.20
Подъем детей. Гигиенические процедуры.	07.20-07.30
Режим дня в соответствии с возрастной группой.	07.30-19.00

4.7. Календарный план воспитательной работы

На основе рабочей программы воспитания ДООУ составляет календарный план воспитательной работы.

Все мероприятия проводятся с учетом особенностей Федеральной программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

Месяц	Событие	Сроки	Мероприятие	Направление воспитания	Группы	Ответственные лица
сентябрь	День знаний	1.09.	Развлечение	Познавательное	Подготовительные группы	Музыкальный руководитель.
	День воспитателя и дошкольного работника	27.09.	Выставка рисунков	Трудовое	Все возрастные группы	Педагоги групп
октябрь	Международный день пожилых людей	01.10.	Изготовление подарков	Духовно-нравственное	Все возрастные группы	Педагоги групп
	День учителя	05.10.	Тематические беседы	Трудовое	Подготовительные группы	Учителя-дефектологи и подготовительных групп
	День отца России	16.10.	Изготовление подарков	Социальное	Все возрастные группы	Педагоги групп
ноябрь	День народного единства	04.11.	Спортивный праздник	Патриотическое, физическое и оздоровительное	Подготовительные, старшие группы	Инструктор по физической культуре

	День матери	27.11.	Изготовление подарков	Социальное	Все возрастные группы	Педагоги групп
декабрь	Международный день художника	08.12.	Выставка	Эстетическое	Подготовительные, старшие группы	Воспитатели
	Новый год	Вторая половина декабря	Утренники	Эстетическое	Все возрастные группы	Музыкальный руководитель
январь	День лего	28.01.	Выставка поделок из лего	Познавательное	Подготовительные, старшие группы	Педагоги групп
февраль	День защитника Отечества	23.02.	Спортивный праздник	Физическое и оздоровительное, патриотическое	Подготовительные, старшие группы	Инструктор по физической культуре
март	Международный женский день	Первая неделя марта	Утренник	Социальное	Все возрастные группы	Музыкальный руководитель
	Проводы зимы	(в соответствии с календарем)	Спортивный праздник	Физическое и оздоровительное, духовно-нравственное	Все возрастные группы	Инструктор по физической культуре
апрель	День космонавтики	12.04.	Выставка поделок совместного творчества родителей и детей	Патриотическое	Подготовительные, старшие группы	Педагоги групп
май	Праздник Весны и Труда	Первая неделя мая	Субботник	Трудовое	Подготовительные, старшие группы	Педагоги групп
	День	Первая	Конкурс	Патриотическое	Подготовит	Учителя-

	победы	неделя мая	чтецов	ское	ельные, ста группы	дефектолог и, учитель- логопед
	До свидания, детский сад.	Вторая половина мая	Утренники	Социальное	Подготовит ельные группы	Музыкальн ый руководите ль
июнь	День защиты детей	01.06.	Развлечение	Духовно- нравственн ое	Все возрастные группы	Музыкальн ый руководите ль
	День эколога	05.06.	Экологичес кая тропа	Познавател ьное	Подготовит ельные группы	Воспитател и
	День России	12.06.	Конкурс рисунков на асфальте	Патриотиче ское	Подготовит ельные, старшие группы	Воспитател и
июль	День семьи, любви и верности	08.07.	Развлечение	Духовно- нравственн ое	Подготовит ельные, старшие группы	Педагоги групп
август	Яблочный спас	19.08.	Развлечение	Познавател ьное	Старшие, средняя группа	Педагоги групп
	День Государстве нного флага Российской Федерации	22.08.	Развлечение	Патриотиче ское	Подготовит ельные, старшие группы	Педагоги групп

II. Часть, формируемая участниками образовательных отношений.

**Программа сотрудничества
муниципального казенного
дошкольного образовательного учреждения
«Детский сад № 119»
города Кирова с детским отделом ЦГБ им. А.С.Пушкина
«Особые дети в библиотеке»**

I. Целевой раздел

1. Пояснительная записка

1.1. Цели и задачи реализации части Программы, формируемой участниками образовательных отношений

Программа сотрудничества муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 119» города Кирова с детским отделом Центральной городской библиотеки имени А.С.Пушкина «Особые дети в библиотеке» (далее — Программа сотрудничества) является частью, формируемой участниками образовательных отношений Программы.

Цель Программы сотрудничества: создание оптимальных условий для социализации и реализации творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста на основе сотрудничества с центральной городской библиотекой имени А.С.Пушкина.

Задачи реализации Программы сотрудничества:

- Создание условий для обогащения контактов с социокультурной средой, общения детей с ограниченными возможностями здоровья.
- Расширение кругозора детей с ограниченными возможностями здоровья путем приобщения к чтению детской литературы.
- Включение членов семей воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в образовательную деятельность.

Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей с ОВЗ в различных видах деятельности на основе сотрудничества с центральной городской библиотекой имени А.С.Пушкина и направлено на преодоление нарушенной связи ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида с социумом, культурой как источником развития, введение ребенка в культуру, по разным причинам выпадающего из нее.

1.2. Принципы и подходы к формированию Программы сотрудничества

В основе Программы сотрудничества заложены основные дидактические принципы дошкольного воспитания и коррекционной педагогики:

- принцип развивающего обучения,
- принцип воспитывающего обучения,

- принцип наглядности,
- принцип доступности,
- принцип научности,
- принцип систематичности и последовательности,
- принцип сознательности и активности детей в усвоении знаний,
- принцип индивидуального подхода к детям,
- принцип связи знаний и умений с жизнью и практикой,
- принцип раннего начала коррекционно-развивающей работы,
- принцип последовательного и систематического применения системы коррекционно-педагогических мероприятий,
- принцип учета комплексного и дифференцированного подхода в зависимости от структуры дефекта, клинического диагноза, характера ведущего нарушения и особенностей вторичных отклонений в развитии.

Основой для разработки Программы сотрудничества являются следующие положения.

В современном обществе образовательное учреждение для детей с ОВЗ признано основным социальным институтом, обеспечивающим коррекционно-образовательный процесс на этапе дошкольного детства. Однако в образовании существует целый ряд проблем, связанных с включением ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида в образовательное пространство. В этом контексте возникает необходимость поиска дополнительной доступной среды и средств реабилитации, облегчающих образовательный процесс для детей с особыми образовательными потребностями, и одним из вариантов является сотрудничество с детской библиотекой.

Мир библиотеки гармонично сочетает в себе сферы развития детей, предлагает формы и средства свободного общения, передачи знания от человека к человеку. Важная особенность библиотеки - участие, отношение, взаимосвязь, проникновение и причастность ко всем значимым сферам детства, его бытия и символов. Уникальность библиотеки как института детства определяют:

- система взглядов на ребенка и прогнозирование перспектив его развития в контексте национальной и мировой культуры, понимание ценности детства и его образа;
- специальное собрание детской литературы, изучение и представление ценности детской литературы в контексте читательской деятельности детей;
- принципы создания информационно-библиотечного пространства для поддержки

детей.

Кроме того, принципы построения пространства и сущность функций библиотеки являются инклюзивными и утверждают, что:

- ценность ребенка не зависит от его способностей и достижений;
- каждый ребенок способен чувствовать и думать;
- каждый ребенок имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все дети нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все дети нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех детей достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни детей.

Детям с ОВЗ, которые не могут читать самостоятельно или воспринимать прочитанное на слух, библиотека дает возможность общения со здоровыми сверстниками и библиотекарем, привлекает их к посильному участию в различных мероприятиях, проводимых в библиотеке. Это в определенной степени восполняет дефицит доброты, помогает детям побороть чувство одиночества, неуверенности в себе.

Программа сотрудничества сформирована с учетом приоритетности средового подхода, который предусматривает использование возможностей внешней среды образовательного учреждения в воспитании и развитии личности ребенка (социокультурного окружения воспитанника на примере библиотеки) с точки зрения включения в нее ребенка и интеграции в общество в целом.

1.3. Значимые для разработки и реализации Программы сотрудничества характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС

- ратификация Россией международных Конвенций (Конвенции о правах ребенка, правах ребенка-инвалида, правах умственно отсталых), что свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ;

- легитимным становится право любого ребенка на получение образования вне зависимости от тяжести нарушения психического развития, отвечающего его потребностям и

полноценно использующего возможности его развития, что влечет за собой необходимость структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы;

- отказ от представления о «необучаемых детях», признание ценности социальной и образовательной интеграции, возрастание роли инклюзивного образования, влияние на формирование у детей норм поведения, исключающих пренебрежительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья, развитию инклюзии.

Представленные факторы определяют необходимость разработки Программы сотрудничества для детей с ОВЗ, детей-инвалидов.

Характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с РАС) испытывают трудности коммуникации и социальной адаптации: коммуникативная активность примитивна и поверхностна (наличие обостренной потребности во внимании и доброжелательности взрослого приводит к нарушению общения: их удовлетворяет только внимание взрослого, а не познавательные контакты (взрослый не партнер, не источник знаний), сверстник – соперник за право общаться, у таких детей нет стремления к сотрудничеству и совместной деятельности.) Такое общение со взрослым обедняет и межличностные отношения, они малоэмоциональны и однообразны, сводятся к простым указаниям и обращениям, слабо формируется ролевая позиция друга, партнера. Обедненная речь также тормозит развитие коммуникативной сферы. У детей с ОВЗ, детей-инвалидов слабо формируется активность общения, потребность общения, доверительного и внимательного отношения к другим.

В МКДОУ № 119 на протяжении последних лет отмечается рост количества детей-инвалидов, что также негативно сказывается на специфике социально-коммуникативного развития детей.

Количество детей с ОВЗ, детей-инвалидов, воспитывающихся в детском саду

Учебный год	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Количество детей с ограниченными возможностями здоровья	64 (100%)	64(100%)	64 (100%)
Количество детей-инвалидов	62 (96,9%)	64 (100%)	63 (98,4%)

Анализ выполнения Программы по социально-коммуникативному развитию

Учебный год	Результаты (%)			Итого (освоение Программы на оптимальном и среднем уровне, %)
	оптимальный	средний	низкий	
2020-2021	38	54,5	7,5	92,5
2021-2022	34	44	22	78
2022-2023	31	54	15	85

Динамика в развитии коммуникативных способностей
детей с ограниченными возможностями здоровья

Учебный год	Уровень развития		
	Оптимальный	Средний	Низкий
2019-2020	43%	50%	7%
2020-2021	30%	60%	10%
2021-2022	28%	48%	24%
2022-2023	32,5%	58%	9,5%

Мониторинг выполнения Программы по социально-коммуникативному развитию воспитанников с ОВЗ за прошедший период показал, что увеличивается доля детей, освоивших Программу по данному направлению на низком уровне. Но при систематической работе данные трудности можно преодолеть (в зависимости от тяжести психофизического нарушения конкретного ребенка).

2. Планируемые результаты освоения Программы сотрудничества

Самым общим результатом освоения Программы сотрудничества детьми с ОВЗ должно стать введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из ее образовательного пространства. Развитие ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида в контексте культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность, взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе. Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребенок с ОВЗ овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается

способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества.

Результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров. Специфика развития детей с ОВЗ делают неправомерными требования от данной категории детей дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Освоение Программы сотрудничества не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

К планируемым результатам освоения Программы сотрудничества относятся следующие возможные достижения детей с ОВЗ:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности,
- ребенок может следовать социальным нормам поведения и правилам во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками вне дошкольного учреждения в условиях библиотеки,
- ребенок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных мероприятиях: играх, драматизациях знакомых литературных произведений, праздниках; адекватно проявляет свои чувства, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других,
- ребенок проявляет любознательность, задает и отвечает на вопросы взрослых и сверстников по содержанию знакомых произведений, проявляет интерес к восприятию художественных произведений, может рассказать наизусть 3-4 стихотворения,
- ребенок знаком с произведениями детской литературы, различает жанры (сказку, стихотворение, пословицу), узнает и называет некоторые авторские произведения, их авторов, способен подобрать иллюстрации к знакомому произведению.

II. Содержательный раздел

1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка

1.1. Учет образовательных потребностей, интересов и мотивов детей с ОВЗ, членов их семей и педагогов

Дети с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями.

Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства¹. Грубо нарушается связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать социальный опыт, который нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения. Преодолеть «социальный вывих» и ввести ребенка в культуру можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также - методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Особые образовательные потребности задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные детям с ОВЗ, которые учитываются педагогами - специалистами:

- введение в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды;
- максимальное расширение образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

В связи с вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к нарушениям детей с ОВЗ, ограничивающей их взаимодействие со здоровыми сверстниками, необходимо учитывать особые образовательные потребности, интересы и мотивы всех участников образовательных отношений. Только удовлетворяя особые образовательные потребности детей с ОВЗ, можно открыть путь к дальнейшему

¹ Ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его "социальным вывихом" (метафора Л.С.Выготского).

образованию. Потребности выражаются в мотивах, а осознанные мотивы включают интересы.

На основе опроса родителей было установлено, что большинство респондентов - родителей называют библиотеку в качестве источника получения информации. В старших возрастных категориях для родителей важную роль в работе библиотеки играет культурно - досуговая деятельность (64%). Современные пользователи библиотек хотят также пользоваться бесплатным Wi-Fi в библиотеках, иметь возможность знакомиться с новыми поступлениями в фонд библиотеки через Интернет. Большинство пользователей библиотек хотят проводить полезный досуг в библиотеке. Таким образом, определились потребности членов семей детей с ОВЗ.

	Дети с ОВЗ	Члены семьи детей с ОВЗ	Педагоги
Особые образовательные потребности	Восстановление нарушенных связей с культурой, социумом в силу выпадения из социального и культурного пространства	Включение родителей детей с ОВЗ в процесс реабилитации средствами образования	Расширение образовательного пространства за пределы детского сада
Мотивы	Незрелость системы мотивов, преобладание внешней мотивации	Реализация общепринятых (воспитательно – образовательной, аффективной, социализирующей) и специфических функций семьи (абилитационно – реабилитационной, коррегирующей, компенсирующей) при ведущей роли специалистов	Формирование коммуникационных, познавательных, социальных мотивов детей с ОВЗ в процессе воспитания и обучения в доступных пределах
Интересы	Планомерное осмысление своего	Реализация общепринятых (воспитательно –	Формирование интереса к

	социального окружения	образовательной, аффективной, социализирующей) и специфических функций семьи (абилитационно – реабилитационной, коррегирующей, компенсирующей) при ведущей роли специалистов. Проведение культурно-досуговой деятельности.	социальным контактам, ближайшему окружению у детей с ОВЗ в процессе воспитания и обучения в доступных пределах
--	-----------------------	--	--

1.2. Специфика национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность

Образовательная деятельность осуществляется с учетом специфики национальных, социокультурных, демографических, климатических условий.

Условия	Характеристика региона (муниципалитета)	Выводы и рекомендации
Национальные	В муниципальном образовании «город Киров» проживает 518363 человек. В национальном составе преобладают русские, составляющие 96,6% населения. Этнический состав Кирова многообразен: татары, украинцы, марийцы, удмурты, азербайджанцы, белорусы, армяне и др.	Использование в образовательной деятельности предметов народного декоративно-прикладного искусства, классической музыки, русского фольклора, устного народного творчества, творчества мастеров родного края. Учет общегосударственных и региональных праздников.
Социокультурные: Социальные	Социальное партнерство МКДОУ: библиотека им. А.С.Пушкина, МОУ С(К)ОШ VIII вида № 13, 44, 50,	Социальное партнерство позволяет максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения, обогатить условия для

	<p>МКДОУ № 130, ГИБДД, детские профессиональные театры, цирковые группы.</p> <p>Краткий социальный паспорт семьи:</p> <p>79% полная семья. Неполная семья — с отцом — 2%, с матерью — 16%. многодетные семьи — 13%.</p> <p>Количество социально опасных семей – 2, семей «группы риска» - 3.</p> <p>Количество семей, имеющих ПК -92%: в том числе с выходом в Internet.</p>	<p>социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и интеграции детей-инвалидов в общество.</p> <p>Социальный состав семей позволяет определить формы и методы взаимодействия детского сада и семьи, при котором возможно использование ИКТ-технологий.</p>
Культурно - исторические	<p>Киров обладает высоким потенциалом деловой активности, развитой промышленности. Ведущее место по объему производства занимают: производство резиновых и пластмассовых изделий, металлургическое производство и производство готовых металлических изделий, производство пищевых продуктов, производство транспортных средств и оборудования.</p> <p>Народное искусство — глиняная расписная игрушка (Дымково).</p>	<p>В образовательной деятельности использовано творчество мастеров родного края. При реализации Программы сотрудничества введены темы, направленные на ознакомление воспитанников с профессиональной деятельностью взрослых.</p>
Демограф	<p>Наблюдается прирост</p>	<p>Рост доли детей — инвалидов, детей с</p>

ические	населения города за счет миграционных процессов (число прибывших преобладает над числом выбывших из города). Рост количества детей дошкольного возраста, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов.	тяжелыми комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания за счет введения специальных разделов обучения для социализации, включения в процесс реабилитации средствами образования учреждений культуры, находящихся в «шаговой доступности» от детского сада.
Природно-климатические и экологические	Основная часть городской территории располагается на левом крутом берегу Вятки, в Средневятской (Кировской) низменности, на семи крупных холмах. Основные экологические проблемы города связаны с высокой концентрацией крупных промышленных объектов, большой плотностью населения и инфраструктуры, транспортных потоков. Город обладает развитой транспортной инфраструктурой. Крупной магистральной улицей является Октябрьский проспект, где расположен детский сад.	Проведение оздоровительных мероприятий и режимных моментов с учетом особенностей климата и природных условий, состояния экологической обстановки, здоровья.

1.3. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка

Образовательная деятельность в рамках Программы сотрудничества направлена на социально-коммуникативное и художественно-эстетическое развитие детей с ОВЗ в условиях

библиотеки: на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности на основе использования художественных произведений; восприятие художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

1.4 Задачи реализации Программы сотрудничества на пропедевтическом этапе дошкольного образования обучающихся с РАС

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие, часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

Из этих установок следуют задачи, которые для обучающихся с РАС могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично:

- Развивать у детей эмоциональную отзывчивость при чтении литературных произведений разных жанров и тематики (сказка, рассказ, стихотворение, малые формы поэтического фольклора).
- Формировать умение слушать художественный текст и следить за развитием его содержания.
- Привлекать детей к участию в совместном с взрослым рассказывании знакомых произведений, к их полной или частичной драматизации.
- Выбатывать умение слушать тексты вместе с группой сверстников.
- Приучать детей выполнять игровые действия, соответствующие тексту знакомых потешек, сказок, стихов.
- Формировать у детей бережное отношение к книге, стремление самостоятельно рассматривать и пересматривать иллюстрации, желание повторно послушать любимую книгу.
- Формировать у детей адекватное поведение в конкретной ситуации: здороваться,

прощаться, не плакать, садиться на стульчик, сидеть во время прослушивания и т. п.

- Учить детей эмоционально положительно реагировать на сверстника и включаться в совместные действия с ним.

2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов

2.1. Перспективно-тематический план

Сроки	Наименование мероприятия	Форма проведения	Наименование мероприятия	Форма проведения	Ответственный
аудитория	4-6 лет		6-7 лет		
Сентябрь	Зеленый огонек	Познавательная игровая программа по правилам дорожного движения	Зеленый огонек	Познавательная игровая программа по правилам дорожного движения	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
			Карлсон собирает детей в школу	Театрализованный праздник	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
Октябрь	Сказки про мишек	Литературная игра с видеопозаказом	Осенние хлопоты	Школа маленьких помощников	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
Ноябрь	Круглый год	Громкие чтения произведений С.Я.Маршака (к дню рождения автора)	Когда с тобою рядом друг	Школа общения	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ

Декабрь	Рукавичка	Новогодний кукольный спектакль	Зимним вечером: чем занимались ваши бабушки и дедушки зимой	Мастерская по изготовлению открытки	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
Январь	Рождественская сказка	Семейный праздник с детским театром	Новый год в кругу друзей	Спектакль школьного самодеятельного коллектива	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
Февраль	Как зимуют животные и птицы	Громкие чтения с медиапрезентацией	Полна чудес природа (животные и птицы в произведениях писателя)	Литературный час к дню рождения писателя и природоведа В.В.Бианки	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
Март	Моя мама	Презентация выставки рисунков (к международному дню 8 марта)	Моя мама	Презентация выставки рисунков (к международному дню 8 марта)	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
	Азбука профессий	Час познания с медиапрезентацией: путеводитель в мире профессий	Кто не знает дядю Степу	Театрализованный праздник с конкурсом чтецов	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
Апрель	Веселый светофорчик (о правилах дорожного)	Игра с медиапрезентацией	Веселый светофорчик (о правилах дорожного)	Игра с медиапрезентацией	Птушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ

	движения)		движения)		
			Картинки весны	Игра-путешествие в мир весенней природы	Пушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
Май	Сказки про весну	Кукольный спектакль «Заюшкина избушка»	Сказки про весну	Литературная игра по сказке Н.Сладкова «Медведь и солнце»	Пушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
	В кругу семьи	Игровая программа	В кругу семьи	Игровая программа	Пушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ
Июнь			Времен минувших небылицы	Театрализованый праздник-ярмарка по сказкам А.С.Пушкина	Пушкина И.М., зав. детским отделом ЦГБ

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

Сотрудничество библиотеки и детского сада построено с учетом лексических тем и включает разнообразные формы работы.

Вариативные формы	Вариативные способы, методы, средства
Познавательные	<p>Познавательно-игровые программы.</p> <p>Проведение познавательно-игровых программ включает в себя различные способы, методы, средства реализации содержания Программы сотрудничества.</p> <p><u>Чтение художественной литературы:</u></p> <p>Выразительное чтение произведения (части произведения).</p> <p>Чтение произведения по ролям.</p>

	<p>Театрализованное представление, кукольный театр.</p> <p>Разучивание (стихотворений, потешек, рассказов и др.).</p> <p>Тематическая беседа:</p> <p>Обсуждение прочитанного текста.</p> <p>Беседа по фрагментам мультфильмов.</p> <p>Отгадывание загадок.</p> <p>Решение проблемных вопросов, ситуаций.</p> <p>Дидактическое упражнение, игра на закрепление материала.</p> <p><u>Мастерская</u> (по изготовлению продуктов детского творчества).</p> <p><u>Для реализации Программы сотрудничества используются мультимедийные средства:</u></p> <p>Просмотр мультфильмов по знакомым произведениям.</p> <p>Мультимедийная презентация (в доступной для детей форме рассказывается про биографию и творчество детских писателей, по содержанию прочитанного).</p> <p>Видеоролик (с иллюстрациями, картинками, открытками и др. по теме).</p> <p>Игровой прием присутствует в каждой программе. Это одушевление литературного героя, внесение игрушки, ролевые игры, драматизации.</p> <p>В рамках мероприятий происходит смена игровой деятельности, длительность мероприятий соответствует СанПиН</p> <hr/> <p>Работа с книгой.</p> <p>Книга рассматривается как источник информации, источник познания: она учит, объясняет, рассказывает, побуждает к новым вопросам.</p> <p>Способы, методы работы с книгой.</p> <p>Восприятие художественной литературы на слух.</p> <p>Самостоятельное и (или) совместное изготовление иллюстрированных книг.</p> <p>Составление серии картин по произведению (рассказу/сказке/стихотворению).</p> <p>Выбор иллюстрации к определенному произведению (рассказу/ сказке/ стихотворению).</p>
Досуговые	Проведение совместных праздников, конкурсов чтецов.

	<p>Сотрудничество библиотеки и детского сада проходит в форме организации совместных праздников. Праздничные дни могут быть приурочены к юбилею детского писателя, изданию книги, а также к другим событиям, праздникам, учрежденным на государственном уровне (Новый год, Рождество и др.), и тематическим дням (День семьи).</p> <p>На праздниках, организованных сотрудниками библиотекой, присутствуют родители. Разновидность праздников — инклюзивный праздник, где участниками являются дети с ОВЗ и здоровые дети из других дошкольных учреждений. При этом дети и родители принимают активное участие в праздничных мероприятиях: рассказывают стихи, поют песни, участвуют в конкурсах и получают подарки — книги.</p>
--	--

3. Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей.

Удовлетворение особых образовательных потребностей детей в освоении содержательной области части Программы, формируемой участниками образовательных отношений, и составляет суть специальной коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в процессе образования.

Применительно к образовательной деятельности детей с ОВЗ, детей-инвалидов, где все более выраженным является индивидуальный подход к определению содержания Программы, обязательным является активный поиск избирательных способностей и даже избирательной одаренности детей с ограниченными возможностями здоровья. Опора на выявленные избирательные способности при формировании содержания индивидуальной программы образования является условием продвижения ребенка в социальном развитии и, возможно, последующей профессионализации в доступных для него пределах.

Коррекция социально – коммуникативного развития детей достигается за счет:

- проведения совместных (инклюзивных) мероприятий, образовательной деятельности,
- систематизации и обобщения представлений по лексическим темам,
- практического закрепления полученных представлений в специально созданных ситуациях,
- создания условий для поддержания состояния психологического комфорта

каждого ребенка, чувства доверия к окружающим ребенка людям, «заражения эмоциями» радости, удовольствия,

- установления эмоционально-личностного контакта взрослого с каждым ребенком для дальнейшего формирования у него ориентировки на взрослого человека как на источник социального опыта,

- организации правильной дистанции во взаимодействии с ребенком (равная позиция партнера по отношению к ребенку, контакт «глаза в глаза»),

- использования повторения как важного дидактического принципа,

- создания адекватной предметно-развивающей среды, стимулирующей познание ребенком самого себя и окружающих.

Коррекция художественно-эстетического развития детей достигается за счет:

- эмоциональной включенности ребенка в процесс воспитания для эффективной реализации всех задач, заложенных в программе,

- обеспечение игровой мотивации детской деятельности, использование продуктов деятельности в игре, изготовление изделий, рисунков с конкретной, понятной детям целью,

- разнообразия видов деятельности педагога: активизация эмоционального отношения детей к самостоятельным предметным и предметно-игровым действиям (при необходимости педагог использует совместные действия с ребенком, действия по подражанию), речевое сопровождение взрослым самостоятельных действий ребенка, положительная оценка взрослым собственных действий ребенка, организация наблюдений ребенка за действиями своих сверстников,

- правильного сочетания словесных и наглядных методов обучения, применения действия по образцу и выбор по образцу, действия по подражанию, «жестовой инструкции», совместных действий взрослого и ребенка,

- целенаправленной работы с родителями воспитанников.

4. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Виды детской деятельности	Особенности образовательной деятельности
Восприятие	<u>Чтение.</u>

художественной литературы и фольклора	<p>Выразительное чтение произведения (части произведения).</p> <p>Чтение произведения по ролям.</p> <p>Театрализованное представление, кукольный театр.</p> <p><u>Беседа.</u></p> <p>С обсуждением по прочитанному тексту, по фрагментам мультфильмов.</p> <p>Тематические беседы.</p> <p>Отгадывание загадок.</p> <p><u>Разучивание.</u></p>
Игровая	Различные виды игр (сюжетные, с правилами).
Коммуникативная	<p><u>Беседа.</u></p> <p>Тематические беседы.</p> <p>Отгадывание загадок.</p> <p>С обсуждением по прочитанному тексту, по фрагментам мультфильмов.</p> <p><u>Рассматривание с комментированием.</u></p> <p>Видео, мультимедиапрезентация (в доступной для детей форме рассказывается про биографию и творчество детских писателей).</p> <p>Разучивание (стихотворений, потешек, рассказов и др.).</p> <p>Дидактическое упражнение, игра.</p>
Познавательно-исследовательская	<p><u>Экскурсия.</u></p> <p><u>Решение (обыгрывание) проблемных ситуаций.</u></p> <p>Викторины, конкурсы.</p> <p><u>Элементарное экспериментирование.</u></p> <p>Дидактическое упражнение, игра.</p>
Изобразительная	<u>Мастерская</u> (по изготовлению продуктов детского творчества).
Конструирование	<u>Мастерская</u> (по изготовлению продуктов детского творчества). <u>Дидактическое упражнение, игра.</u>
Музыкальная	<p>Слушание. Импровизация. Музыкально – дидактическая, хороводная игра. Подвижная игра (с музыкальным сопровождением).</p> <p>Дидактическое упражнение.</p>
Двигательная	Подвижные игры (дидактические, с правилами, спортивные).

	Физкультминутки.
Самообслуживание и элементарный бытовой труд	Совместные действия. Поручение.

5. Способы и направления поддержки детской инициативы

Применительно к образовательной деятельности детей с ОВЗ, детей-инвалидов, где все более выраженным является индивидуальный подход к определению содержания Программы сотрудничества, обязательным является активный поиск избирательных способностей и даже избирательной одаренности детей с ограниченными возможностями здоровья. Опора на выявленные избирательные способности при формировании содержания индивидуальной программы образования является условием продвижения ребенка в социальном развитии и, возможно, последующей профессионализации в доступных для него пределах.

Сотрудничество с библиотекой позволяет создавать условия, в которых дети с ОВЗ (с нарушением интеллекта, в том числе с генетически обусловленными формами, с проблемами эмоционально-волевой сферы) имеют возможность раскрыть свой творческий потенциал в области театрального искусства, почувствовать себя нужными обществу через участие в драматизациях (постановках), спектаклях, концертных и конкурсных программах, отдельных номерах в инклюзивных и совместных с родителями праздниках.

6. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников

Важным направлением дошкольного учреждения является поддержка родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Поддержка родителей при реализации Программы сотрудничества рассматривается как система мер, направленных на:

- снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка;
- укрепление уверенности родителей в возможностях ребенка;
- формирование у родителей адекватного отношения к ребенку.

В ходе совместных мероприятий с детьми осуществляется обучение эффективным способам общения с ребенком и проведение совместной досуговой деятельности. Развлекательная форма мероприятий способствует сближению, создает положительную

эмоциональную установку. Для снижения эмоционального напряжения родителей и повышения веры родителей в возможность достижения позитивных результатов у детей с ОВЗ актуальны различные совместные игры, игры-драматизации, творческие конкурсы. В ходе данных встреч родители сосредотачиваются на достоинствах ребенка, помогают ему поверить в себя и свои способности, поддерживать ребенка при неудачах, родители учатся анализировать ошибки и находить альтернативные способы реагирования в проблемных ситуациях при расширении сферы социального взаимодействия родителей и ребенка.

Специфическими эффектами участия родителей в реализации Программы сотрудничества являются повышение их сензитивности к ребенку, выработка более адекватного представления о возможностях и потребностях детей с ОВЗ, продуктивная реорганизация арсенала средств общения с ребенком. Неспецифические эффекты: получение родителями информации о восприятии ситуации ребенком, динамике его поведения в «социуме» (в библиотеке).

Формы взаимодействия с семьями воспитанников.

Наглядно-информационные: медиапрезентации, тематическая подборка книг (мини-библиотека), оформление информационных стендов, фотовыставка, открытые мероприятия для родителей.

Познавательные: участие в совместных с детьми познавательных мероприятиях.

Досуговые: участие в совместных с детьми досуговых мероприятиях (праздниках, развлечениях, конкурсах, выставках).

III. Организационный раздел

1. Описание материально-технического обеспечения Программы сотрудничества, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания

Материально-техническое обеспечение Программы сотрудничества

Программа сотрудничества реализуется на базе детского отдела Центральной городской библиотеки имени А.С.Пушкина, по адресу: город Киров, ул. Преображенская, 74.

ЦГБ им. А.С. Пушкина является обособленным структурным подразделением муниципального казенного учреждения «Централизованная библиотечная система» муниципального образования «Город Киров», имеет статус головной библиотеки МКУ «Централизованная библиотечная система» по отношению к библиотекам-филиалам, ее

статус определяется Уставом МКУ «Централизованная библиотечная система». Библиотека находится в ведомственном подчинении управления культуры администрации города Кирова.

Структура ЦГБ им. А.С. Пушкина:

1. Организационно-методический отдел.
2. Информационно-библиографический отдел.
3. Абонемент художественной литературы.
4. Абонемент отраслевой литературы.
5. Читальный зал.
6. Отдел искусств.
7. Детский отдел.
8. Отдел автоматизации библиотечных процессов.
9. Отдел комплектования и обработки.
10. Отдел организации и использования единого фонда.
11. Отдел регистрации и контроля.
12. Пушкинская гостиная.
13. Зал книжных коллекций.

Фонд ЦГБ им. А.С. Пушкина

Наименование	Количество экземпляров
книги	1 020 052
брошюры	36 290
журналы	81 761
ноты	2145
грампластинки	14 509
видеокассеты	791
компакт-диски	928
аудиокассеты	361
CDRom	1 756
DVD	715
Итого:	1 159 308

Состав библиотечного фонда по отраслям знаний

Отрасли:	приоритетное направление в	Количество	% от общего объема
комплектовании - пополнение библиотечного фонда художественной литературой, в т.ч. книгами для детей.			

Художественная	487 976	42,09%
Детская	136 635	11, 78%
Прочая	87 034	7,5%

Мультимедийное оборудование, оргтехника

Наименование	Кол-во	Цель
Персональный компьютер в сборе, ноутбук	40	поиск информации в сети Интернет, создание электронных баз данных, работа со справочно-поисковыми базами, с мультимедийными источниками информации, образовательная, досуговая деятельность
Принтер (лазерный ч/б, цветной, матричный, струйный)	29	издательская деятельность, образовательная, деятельность
МФУ	4	издательская деятельность, образовательная, деятельность
Сканер	5	издательская деятельность, образовательная, деятельность
Ксерокс	2	издательская деятельность, образовательная деятельность
Телевизор	3	образовательная, досуговая деятельность
Видеомагнитофон	3	образовательная, досуговая деятельность
DVD	1	образовательная, досуговая деятельность
Аудио	6	образовательная, досуговая деятельность
Проектор/ экран	2	образовательная, досуговая деятельность
Фотоаппарат	1	издательская деятельность
Ламинатор	1	издательская деятельность

Методическое обеспечение Программы сотрудничества

Методические, учебно-методические пособия, нормативные документы
–Гончарова В.А., Колосова Т.А. Моторные сказки для самых маленьких. - – СПб.: КАРО, 2012.
–Социально-эмоциональное развитие детей 3-7 лет: совместная деятельность,

развивающие занятия. - Волгоград: Учитель, 2012.

–Рекомендации по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в субъекте Российской Федерации /письмо Министерства образования РФ «О создании условий для получения образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей» N АФ-150/06 от 18 апреля 2008 г.

–Краснокутская Е.Н. Специфика психолого–педагогической работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья// Системная профилактика и коррекция школьной неуспешности: Сборник научных статей. – М.: Крылья, 2007.)

Средства обучения и воспитания,

необходимые для реализации Программы сотрудничества

№п/п	Вид	Средства обучения и воспитания
1	Приборы	Измерительные (часы).
2	Оборудование	Экран для мультимедийного проектора, атрибуты для проведения игр, конкурсов, праздников. CD/ DVD с мультфильмами, детскими фильмами.
3	Инструменты (в том числе музыкальные)	Фортепиано
4	Учебно-наглядные пособия	Иллюстрированная детская литература: фольклорные (народные) и авторские произведения (сказки, рассказы, стихотворения). Периодические печатные издания для детей дошкольного возраста. Книги о людях с ограниченными возможностями здоровья.
5	Компьютеры	Персональный компьютер в сборе, ноутбук
6	Информационно - телекоммуникационные сети	Выход в Internet для сотрудников библиотеки, педагогов
7	Аппаратно-программные и	Мультимедийное оборудование: мультимедийный проектор, музыкальный центр.

	аудиовизуальные средства	
8	Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы	<p><u>Мультимедийные тематические презентации, видеоролики.</u></p> <p><u>Развивающие программы для детей:</u></p> <p>Азбука для детей: АБВГДейка [Электронный ресурс]. – М. : Axall Media : Компьюлинк, 1998. – 1 диск.</p> <p>Алик идет в школу [Электронный ресурс]. – М.: Руссобит-М, 2001. – 1 диск.</p> <p>Антошка: Веселые книжки [Электронный ресурс]. – М.: Руссобит Паблишинг, 2003. - 1 диск. – (Обучение с приключением : 3-8 лет).</p> <p>Антошка и Чудище Морское [Электронный ресурс]. – М.: Руссобит Паблишинг, 2003. – 1 диск. - (Обучение с приключением: 4-9 лет).</p> <p>Антошка: Невероятное Сафари [Электронный ресурс].–М.: Руссобит Паблишинг, 2003.– 1 диск. – (Обучение с приключением: 3-7 лет).</p> <p>Веселые моторы [Электронный ресурс]: развивающие игры для детей 4 – 7 лет. – М.: 1С-Паблишинг, 2005. – 1 CDR диск. – (Образовательная коллекция).</p> <p>Веселые моторы - 2 [Электронный ресурс] : развивающие игры для детей от 5 лет и старше. – М. : 1С-Паблишинг, 2006. – 1 CDR диск. – (Образовательная коллекция).</p> <p>Незнайкина грамота [Электронный ресурс]: сборник образовательных игр для малышей. – М. : Бука Интертейнмент: Эгмонт Россия Лдт, 1998. – 1 диск.</p> <p>Планета чисел [Электронный ресурс]: для малышей – М.: Бука, 2000. – 1 диск. – (Игры для детей от компании Бука).</p> <p>Приключения на Планете чисел [Электронный ресурс]: 5-12 лет. – М. : Бука, 2000. – 1 диск. – (Игры для детей от компании Бука).</p> <p>Путешествие по морям и океанам [Электронный ресурс]:</p>

		<p>обучающая игра для детей от 5 до 10 лет. – М.: Руссобит - М, 2000. – 1 диск. – (Учись играя).</p> <p>Самые умные. Вопросы о животных [Электронный ресурс]. – М.: IDEX Creativeteam, 2006.– 1 DVD диск.– (Веселый журнал о животных «Тошка и компания»)</p> <p>Учимся думать [Электронный ресурс]: Сборник занимательных игр, развлечений, навыки мышления. -М.: Новый диск,2004.-1 диск. - (Несерьезные уроки).</p> <p>Учимся запоминать [Электронный ресурс]: сборник игр, развивающих память и смекалку: возраст 3-6 лет. – М. : Comperia: Новый диск, 2004. – 1 CDR диск. – (Несерьезные уроки).</p> <p><u>Аудиокниги:</u></p> <p>Андерсен, Х.К. Сказки и истории [Звукозапись] / Ханс Кристиан Андерсен; читают Вячеслав Герасимов, Валентина Кузнецова. – М. : Ардис, 2008. – 1 зв. диск (9 ч. 40 мин.). – (Детская аудиокнига).</p> <p>Гофман, Э.Т.А. Щелкунчик и мышинный король [Звукозапись] / Э.Т.А. Гофман ; пер. Татаринова И.С.; исполняет Олег Анофриев. – М. : Издательский дом Союз, 2007. – 1 зв. диск (2 ч. 38 мин.). – (Аудиокнига).</p> <p>Звуки природы [Звукозапись]. – М.: ПИТЛЭНД, 2006. – 1 зв. диск (5 ч. 03 мин.).</p> <p><i>Морской прибой [Звукозапись]. – М.: Инновационные технологии, 2005. – 1 зв. диск (1 ч. 29 мин.).</i></p>
9	Иные материальные объекты	Предметы интерьера: стеллажи, мебель (столы, стулья, кресла) для проведения мероприятий.

2. Распорядок и/ или режим дня.

В зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и социального заказа родителей (с учетом возможности участия в совместных мероприятиях), в целях выполнения требований СанПин 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические

требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» Программа сотрудничества реализуется во второй половине дня в пятницу, длительность познавательных форм мероприятий не более 30 минут, досуговых форм - не более 40 минут.

Реализация Программы сотрудничества

Возрастная группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
День недели	Пятница,	Пятница,	Пятница,
Длительность	2 неделя месяца	3 неделя месяца	4 неделя месяца
Реализация программы сотрудничества муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад компенсирующего вида № 119» города Кирова с детским отделом Центральной городской библиотеки имени А.С.Пушкина «Особые дети в библиотеке»:			
Познавательные формы мероприятий	16.00-16.20	16.00-16.25	16.00-16.30
Досуговые формы мероприятий	16.00-16.30	16.00-16.35	16.00-16

3. Описание особенностей традиционных событий, праздников, мероприятий.

Проектирование образовательного процесса предусматривает объединение различных видов детской деятельности вокруг единой темы: тематические недели построены на основе определенного события, сезонных явлений в природе, праздников в соответствии с комплексно-тематическим планом обязательной части Программы.

4. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Программа сотрудничества реализуется на базе детского отдела Центральной городской библиотеки имени А.С.Пушкина.

Помещение	Цель	Предметно-развивающая среда ЦГБ имени А.С.Пушкина
Детский отдел	Используется для проведения познавательных мероприятий	Стеллажи с книгами. Атрибуты к играм, драматизациям, конкурсам.
Детский читальный зал	Используется для проведения познавательных, досуговых мероприятий	Стол, стулья, стеллажи с книгами, стеклянная витрина для выставок. Персональный компьютер. Переносное мультимедийное оборудование (медиапроектор, экран). Атрибуты к играм, драматизациям, конкурсам.
Пушкинская гостиная	Используется для особо торжественных мероприятий, в том числе совместных (инклюзивных).	Мягкая мебель, фортепиано, стеклянная витрина для выставок, журнальный столик. Переносное мультимедийное оборудование (медиапроектор, экран). Атрибуты к играм, драматизациям, конкурсам.

Краткая презентация Программы

Описание

адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №119» города Кирова

Название Программы	Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №119» города Кирова
Нормативно-правовая база для разработки Программы	<ul style="list-style-type: none">- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;- Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»;- Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;- Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»- Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264);- Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утверждена приказом Министерства

	<p>просвещения РФ от 24 ноября 2022г. №1022 , зарегистрировано в Минюсте РФ 27 января 2023 г., регистрационный №7214914);</p> <p>- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 31 июля 2020 года № 373, зарегистрировано в Минюсте России 31 августа 2020 г., регистрационный № 59599);</p> <p>- Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28, зарегистрировано в Минюсте России 18 декабря 2020 г., регистрационный № 61573);</p>
Авторы и разработчики Программы	Творческий коллектив работников МКДОУ № 119
Срок реализации	5 лет
Возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа.	<p>В МКДОУ функционирует 6 групп компенсирующей направленности, обучающие в возрасте от 4 до 7/8 лет. В группы могут включаться как воспитанники одного возраста, так и воспитанники разных возрастов (разновозрастные группы).</p> <p>Программа учитывает индивидуальные потребности детей с РАС, связанные с состоянием здоровья, определяющие особые условия получения ими образования.</p>
Структура Программы	<p>Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.</p> <p>Объем обязательной части основной образовательной программы составляет не менее 60% от ее общего объема. Объем части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, составляет не более 40% от ее общего объема.</p> <p>Структура Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает три основных раздела - целевой, содержательный и организационный.</p> <p>Часть основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений построена на основе Программы сотрудничества муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 119» города Кирова с детским отделом Центральной городской библиотеки имени А.С.Пушкина «Особые дети в библиотеке»</p>

Цель Программы	Обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося дошкольного возраста с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.
Задачи Программы	<ul style="list-style-type: none"> - реализация содержания АОП ДО; - коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ; - охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с ОВЗ, в том числе их эмоционального благополучия; - обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с ОВЗ в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса; - создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми; - объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; - формирование общей культуры личности обучающихся с ОВЗ, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности; - формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с ОВЗ; - обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с ОВЗ; - обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.
Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей	Поддерживает многообразие форм партнерства с родителями. Среди которых: анкетирование, анализ запроса родителей, проведение дискуссий и круглых столов по актуальным вопросам, включение родителей в совместную коррекционно-образовательную деятельность через мастерские, реализацию совместных проектов, участие в акциях, конкурсах, выставках, фестивалях детского

	<p>творчества, семейные клубы по интересам, беседы с родителями, выпуск буклетов детского сада, неделя педагогической пропаганды для родителей, информационный бюллетень о деятельности дошкольной организации на учебный год, консультирование родителей (индивидуальное, групповое, сетевое), тематические встречи, публичный доклад, общение с родителями по электронной почте, в официальных мессенджерах.</p>
--	--