

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 19»

624087 Российская Федерация, Свердловская область, город Верхняя Пышма,
п. Кедровое, улица Классона, дом 3
Тел. 8(34368)94-486, E-mail: ya.madoo19@yandex.ru, официальный сайт: 19vp.tvoyasadik.ru

ПРИНЯТА:
Педагогическим советом
Протокол № 1
от «31» августа 2022 года



УТВЕРЖДЕНА:
Е.Н. Капитановой
Заведующим МАДОУ «Детский сад № 19»
Приказ № 85
от «31» августа 2022 года

**АДАптированная
ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
НА ОСНОВЕ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВЗРАСТА
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

ГО Верхняя Пышма

ОГЛАВЛЕНИЕ		
	ВВЕДЕНИЕ	4
1	ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	16
1.1.	Пояснительная записка	16
1.1.1.	Цели и задачи Программы	16
1.1.2.	Принципы и подходы к формированию Программы	17
1.2.	Планируемые результаты	18
1.2.1.	Целевые ориентиры раннего возраста	18
1.2.2.	Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы	20
1.3.	Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе	23
2.	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	26
2.1.	Общие положения	26
2.2.	Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.	28
2.2.1.	Ранний возраст	28
2.2.2.	Дошкольный возраст	30
2.2.2.1.	Социально-коммуникативное развитие	30
2.2.2.2.	Познавательное развитие	32
2.2.2.3.	Речевое развитие	35
2.2.2.4.	Художественно-эстетическое развитие	36
2.2.2.5.	Физическое развитие	39
2.3.	Взаимодействие взрослых с детьми	40
2.4.	Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников	44
2.5.	Программа коррекционной работы с детьми с РАС дошкольного возраста (содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей (коррекционная программа))	49
2.5.1.	Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	49
2.5.2.	Образовательная область «Речевое развитие»	53
2.5.3.	Образовательная область «Познавательное развитие»	57
2.5.4.	Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»	61
2.5.5.	Образовательная область «Физическое развитие»	68
2.5.6.	Направления деятельности педагогов-специалистов по коррекции развития детей по группам РАС	73
2.5.6.1.	Работа педагога-психолога с родителями	74
2.5.6.2.	Работа педагога-психолога с педагогами	75
2.5.6.3.	Работа учителя-логопеда с родителями	75
2.5.6.4.	Работа учителя-логопеда с педагогами	76
2.5.6.5.	Работа музыкального руководителя	76
2.5.6.6.	Работа инструктора по физической культуре	77
2.5.6.7.	Работа воспитателя	77
2.5.6.8.	Работа помощника воспитателя	78
2.5.7.	Особенности образовательной деятельности различных видов и культурных практик	78
2.5.8.	Способы и направления поддержки детской инициативы	85
3.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	87
3.1.	Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка	87
3.2.	Организация развивающей предметно-пространственной среды	92
3.3.	Кадровые условия реализации Программы	97
3.4.	Материально-техническое обеспечение Программы	99
3.5.	Финансовые условия реализации Программы	100
3.6.	Планирование образовательной деятельности	102
3.7.	Режим дня и распорядок	103

3.8.	Перспективы работы по совершенствованию и развитию содержания Программы и обеспечивающих ее реализацию нормативно-правовых, финансовых, научно-методических, кадровых, информационных и материально-методических ресурсов.	103
3.9.	Перечень нормативных и нормативно-методических документов	104
3.10.	Перечень литературных источников	105
Приложение 1. Методы коррекционно-педагогической диагностики освоения программы		
Приложение 2. Особенности организации центров активности (игровых уголков) для детей с РАС		
Приложение 3. Диагностические инструментарии Программы		
Приложение 4. Рабочая программа воспитания для детей с расстройствами аутистического спектра (от 2 до 7 (8) лет)		

ВВЕДЕНИЕ

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) разработана, утверждена и реализуется для Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 19» (далее МАДОУ) в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) и с учетом примерной адаптированной основной образовательной АООП для детей с РАС. Программа адаптирована для этой категории детей с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

АООП определяет содержание и организацию воспитательно-образовательного и коррекционного процесса для воспитанников дошкольного возраста с РАС. Содержание программы включает совокупность направлений развития ребенка – физического, социально-коммуникативного, познавательного, речевого и художественно-эстетического, обеспечивающих разностороннее развитие и коррекционное развитие.

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

Ребенок с РАС проявляет особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновениям. Он быстро пресыщается даже приятными переживаниями, проявляет стереотипность в контактах с людьми и окружающей средой. В результате вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у детей развивается тенденция аутостимуляции, которая заглушает дискомфорт и страхи ребенка.

В речи ребенок с РАС часто использует речевые штампы, простые фразы, произнесенные близкими людьми или услышанные при просмотре мультфильмов и телепередач. Мышление ребенка конкретно, буквально и фрагментарно. При этом дети способны к символизации, построению сложных схем и последовательностей. Ребенку сложно адекватно реагировать на окружающую среду и адаптироваться в пространстве.

Приводим характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

Первая группа. Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в том числе и заданием, он может, как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта, утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичности ребенка оценить, как правило, не удастся в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы произвольно схватывает на лету». Но произвольно «вызвать» повторение – практически не удается.

Познавательная деятельность: выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы произвольно) может прочитать название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции.

Игровая деятельность такого ребенка скорее похожа на перебирание предметов:

длительное без насыщения выстраивание гармоничных узоров из мозаики, аналогичные действия с неигровыми предметами, пересыпание, игры с бликами света.

Эмоциональное реагирование такого ребенка отчасти может быть описано как схожее со способами реагирования, характерными для существенно более раннего возраста. Так ребенок 4-5 лет может «вестись» на приемы, специфичные для выстраивания контакта с детьми совсем раннего возраста (игры в «ку-ку», торможение, раскачивание и т.п.).

Прогноз дальнейшего развития и адаптации таких детей представляется чрезвычайно сложным. Он будет зависеть от своевременности начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Большую роль играет возможность подключения эффективных медикаментозных и дополнительных средств (например, гомеопатия или пищевые добавки) и своевременность начатых коррекционных мероприятий.

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

Вторая группа. Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и недовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них – раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами. Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п.

Внешний вид, специфика поведения. Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие – они напряжены, скованны в движениях, но при этом демонстрируют

стереотипные аутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в том числе стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь – эхολаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.).

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхολалий и других способов аутистической защиты.

Характер деятельности – произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить. Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удается удерживать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить *обучаемость* ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации.

У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхολалична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок.

Игровая деятельность чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные. Фактически невозможна никакая игровая символизация.

Особенности эмоционального развития. Отмечается большая чувствительность и ранимость в контактах, непереносимость визуального контакта, хотя ребенок «по-раннему» выражает свои переживания, часто переходит на крик, реже на агрессию. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть как от своевременности начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование

различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в мини-групповую деятельность. При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка 2-й группы в дошкольной образовательной организации, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе.

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

Третья группа. Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия – возникает так называемая «сенсорная ранимость». Онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще. Для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение.

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхολаличной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

Внешний вид и особенности поведения. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма» В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуации, маломодулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание стеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной

продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз – «гиперактивность с дефицитом внимания».

Дети моторно неловки, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения). Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует.

Все компоненты *произвольной регуляции* у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в том числе простым графическим навыкам письма.

Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста.

Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, особенности в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение.

Обучаемость. Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаются элементарным навыкам (как-то: графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала.

Также отмечается и своеобразие *познавательной сферы*. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память.

Игра у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов. Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер.

Особенности эмоционального развития. На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение и с детьми, и со взрослыми).

Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом ребенок часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения – так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п.

При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к

близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него непростые, зачастую «провокационные» отношения.

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

Четвертая группа. Для этой группы детей характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Существенно, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) – это значительно усложняет их адаптацию.

Внешний вид, специфика поведения. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны – монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко не попадая. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться.

В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке

ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются выражено неадекватными.

Им свойственна чрезмерная *критичность*, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой как и дети с тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

Обучаемость ребенка может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции. Часто обучаемость бывает несколько замедлена, не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре, общим трудностям понимания контекста ситуации.

Основным в квалификации их *познавательной деятельности* является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократно) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы – нетипичные для ОНР – чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка.

Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникации и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная).

Естественно, что отмечаются специфические особенности и *эмоционального развития* детей – повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в том числе конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука). Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть от огромного числа не столько объективных факторов, сколько собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу.

При анализе условий, необходимых для адаптации в образовательном учреждении, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при ее изменении легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке, поэтому лучше ведет себя на уроке, чем на перемене. Такие дети имеют трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, но даже в случае индивидуализации задания часто не демонстрируют то, что мы понимаем, как внимание. При ответах наблюдается латентность, иногда, наоборот, – мгновенность, по сравнению с другими детьми. Ребенок имеет очень неровный темп и продуктивность деятельности в целом.

Часто необходимо подключение медикаментозной терапии, которую может назначить и проводить исключительно врач-психиатр. Важно, чтобы все специалисты одинаково понимали сущность проблем такого ребенка, что позволит им эффективно взаимодействовать между собой.

Особенности поведения на ПМПК: наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях – двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышено раним, тормозим в контактах, не «считывает эмоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений.

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

АООП разработана для Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 19» с целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей.

По своему организационно-управленческому статусу данная Программа, реализующая принципы ФГОС ДО, обладает модульной структурой.

Рамочный характер примерной Программы раскрывается через представление общей модели образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях, возрастных нормативов развития, общих и особых образовательных потребностей детей раннего и дошкольного возраста с РАС, определение структуры и наполнения содержания образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка в пяти образовательных областях. Образовательные области, содержание образовательной деятельности, равно как и организация образовательной среды, в том числе предметно-пространственная и развивающая образовательная среда, выступают в качестве модулей, из которых создается основная общеобразовательная программа Организации. Модульный характер представления содержания Программы позволяет конструировать основную образовательную программу дошкольной образовательной организации для детей раннего и дошкольного возраста с РАС.

Содержание Программы в соответствии с требованиями ФГОС ДО включает три основных раздела – целевой, содержательный и организационный.

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

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к

себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей (коррекционную программу).

Программа определяет примерное содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Коррекционная программа:

– является неотъемлемой частью примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольных образовательных групп;

– обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала;

– учитывает особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с РАС, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования детей дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольных образовательных групп.

В Организационном разделе программы представлено, в каких условиях реализуется программа и представляющий материально-техническое обеспечение реализации программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей образовательной среды, а также психолого-педагогические, кадровые и финансовые условия реализации программы.

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

Программа также содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития детей. Программа завершается описанием перспектив по ее совершенствованию и развитию.

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи Программы

Целью АООП является проектирование социальных ситуаций развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающих позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности через общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками.

Цель АООП достигается путем решения следующих задач в соответствии с ФГОС ДО:

- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в основных образовательных программах дошкольного и начального общего образования;
- создания благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирования общей культуры личности детей с РАС, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
- обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей с РАС;
- формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей с РАС;
- разработка и реализация адаптированной образовательной АООП для ребенка с РАС;

– обеспечение коррекции нарушений развития детей с РАС, оказание им квалифицированной психолого-педагогической помощи в освоении содержания образования;

– обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с РАС, повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии с ФГОС ДО АООП базируется на следующих принципах:

1) Общие принципы и подходы к формированию АООП:

- *Поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.*

Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Учреждения) и детей, уважение личности ребенка.

Дифференцированный подход к построению АООП для детей, учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования. Это обуславливает необходимость создания разных вариантов образовательной программы, в том числе и на основе индивидуального учебного плана.

Реализация АООП в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

2) Специфические принципы и подходы к формированию АООП:

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

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

Принцип комплексности методов коррекционного воздействия подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала коррекционной педагогики и специальной психологии при реализации АООП для детей с РАС.

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

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

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

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

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

Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов заключается в обеспечении широкого видения проблем ребенка командой специалистов, в которую входят воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, учитель-логопед и др., их способности обсуждать проблемы при соблюдении профессиональной этики в единстве профессиональных ценностей и целей.

1.2. Планируемые результаты

При планировании результатов освоения АООП детьми с РАС следует учитывать индивидуальные особенности развития конкретного ребенка и особенности его взаимодействия с окружающей средой.

1.2.1. Целевые ориентиры раннего возраста

Проявления РАС у ребенка становятся очевидными ближе к 2-3 годам. В этом возрасте, как правило, можно определить наличие РАС достаточно уверенно. Многие родители не замечают особенностей эмоционального развития ребенка – он может не откликаться на свое имя, не пытаться разделить эмоции с близкими людьми и др.

Группа детей с РАС раннего возраста крайне неоднородна. Поэтому, целевые ориентиры формируются индивидуально на основе выявления специфических особенностей поведения и развития ребенка с РАС

Специфические особенности поведения и развития ребенка с РАС в раннем возрасте:

- много стереотипных манипуляций с предметами: постукивания, верчения, переключивания из руки в руку и др.;
- отчётливые трудности формирования целостного сенсорного образа (фиксация внимания на деталях);
- у части детей регресс в речевом развитии вплоть до мутизма. В других случаях – слова-штампы, фразы-штампы, комментирующие фразы, короткие и часто аграмматичные, редко – «нормально» развитая некомуникативная «взрослая» речь;
- с близкими общение в основном формальное и ограниченное;
- реакция на словесное обращение, в том числе на обращение по имени, часто отсутствует.

К целевым ориентирам в раннем возрасте можно отнести следующие:

- вступает в контакт со взрослыми из ближайшего окружения; дифференцирует «своих» и «чужих»;
- фиксирует внимание на предмете и/или на его ярких деталях,
- реагирует на звук, находящийся вне поля зрения;
- указывает на интересующий его предмет;
- манипулирует с предметами: постукивает, переключивает из руки в руку и др.;
- о витальных потребностях может сигнализировать с обращением ко взрослому;
- реагирует на словесное обращение, в том числе на обращение по имени;
- может принимать помощь взрослого и включаться в элементарную совместную деятельность;
- подражает некоторым движениям взрослого;
- у ребенка сформированы стереотипы бытовых навыков.

1.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу. Поэтому, в данном разделе описаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования ребенком с РАС с интеллектуальными нарушениями, с задержкой психического развития и с развитием в пределах возрастной нормы.

При реализации АООП для ребенка с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, следует учесть, что степень достижения перечисленных ориентиров будет зависеть как от особенностей коммуникации ребенка с окружающим миром, так и от выраженности интеллектуальных нарушений. Педагогам необходимо обратить внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- реагирует на собственное имя, узнает себя в зеркале, на фотографии;
- уходит, подходит и садится по речевому требованию взрослого;
- фиксирует взгляд на понравившемся предмете; показывает понравившейся предмет;
- выражает доступным для себя способом свои основные потребности и желания (в том числе – при помощи навыков альтернативной коммуникации);
- принимает помощь взрослого; допускает физический контакт во время игры со взрослым; удерживает зрительный контакт в течение короткого времени;
- положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;
- проявляет попытки подражать простым движениям взрослого, вызывающим стук, хлопкам в ладоши и др.;
- имитирует некоторые звуки, звукокомплексы, соединяет звуки в простые восклицания и слова;
- берет в руки небольшие предметы (игрушки, шнурки, тряпочки), целенаправленно складывает предметы один на другой (коробки, кубики), опускает один в другой (шарики в коробки), садится без помощи взрослого;
- находит спрятанную под платком игрушку, может поднять упавший предмет, реагирует на сигнальный шум (колокольчик).

При реализации АООП для ребенка с РАС с задержкой психического развития и легкой степенью интеллектуальных нарушений, педагоги обращают внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);

– здоровается и прощается, называет собственное имя, говорит о себе «Я», знает и называет имена/показывает членов семьи, использует коммуникативный альбом, индивидуальное визуальное расписание;

– адекватно ведет себя в привычных и знакомых ситуациях (при необходимости – с помощью карточек, визуализирующих правила поведения);

– использует доступные для него способы общения (в том числе – жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации), сообщает о своем желании (доступным способом);

– выполняет элементарные поручения взрослого (при необходимости – с визуальной опорой на последовательность карточек с изображением действий), подражает некоторым действиям взрослого с предметами обихода, проявляет симпатию к посторонним;

– ждет, пока подойдет его очередь (при необходимости – с визуальной поддержкой карточкой с изображением символа сигнала ожидания);

– проявляет интерес к другим детям, может находиться (и иногда – играть) рядом с ними;

– подражает движениям артикуляционного аппарата взрослого, выполняет упражнения для пальцев рук (нанизывает бусы, прикрепляет прищепки, повторяет игры на сопровождение речи движением), подражает некоторым голосам животных, шумам окружающего мира (машина, самолет и др.);

– подбирает предметы, владеет простой сортировкой предметов, выбирает предметы, относящиеся к одной категории соотносит основные цвета и формы, понимает названия предметов обихода;

– владеет элементарными навыками самообслуживания (туалет, прием пищи и др.);

– при наличии речи – использует слова, обозначающие знакомые ему предметы обихода и действия, выражает желания одним словом, отвечает на вопросы («да», «нет»), описывает картинку простыми предложениями (при отсутствии речи – использует жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации);

– может/пытается стоять на одной ноге, стоять на носочках, ударять по мячу ногой, выполнять элементарные гимнастические упражнения.

На этапе завершения дошкольного образования специалисты, работающие с **ребенком с РАС с интеллектуальным развитием, находящимся в пределах возрастной нормы**, должны стремиться к тому, чтобы ребенок мог:

– владеть альтернативными способами коммуникации (при необходимости);

- замечать других детей, проявлять к ним интерес, принимать участие в совместной деятельности, некоторых общих играх;
- здороваться и прощаться, благодарить доступным способом;
- ждать своей очереди, откладывать на некоторое время выполнение собственного желания;
- адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
- сообщать о своих желаниях доступным способом;
- не проявлять агрессии, не шуметь или прекратить подобное поведение по просьбе взрослого;
- выражать свои чувства – радость, удивление, страх, гнев, жалость, сочувствие – в соответствии с жизненной ситуацией в социально приемлемых границах;
- устанавливать элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, отражая это в речи или в другом способе (карточка, фотография, символ и т.д.);
- замечать изменения настроения близкого взрослого или сверстника;
- обращаться к сверстникам с просьбой и предложениями о совместной деятельности (при необходимости – с помощью взрослого);
- владеть элементарными способами решения конфликтных ситуаций (уступить, извиниться, попробовать договориться и др.);
- вступать в отношения с взрослым человеком как носителем правил, опираться на его авторитет при освоении материала и регуляции собственного поведения, может к нему обратиться с вопросом и просьбой, привлечь внимание адекватными способами, когда это необходимо; регулировать свое поведение в соответствии с просьбами взрослого;
- уметь действовать по правилам (при необходимости - с помощью визуальной опоры), произвольно начинать и заканчивать повторяющиеся действия (при необходимости – с помощью сигнала);
- проявлять интерес к занятиям, выполнять инструкции взрослого (при необходимости – с использованием визуальной поддержки), слушать, когда взрослый начинает говорить, реагировать на замечания и похвалу социально приемлемыми способами;
- использовать речь или другие методы коммуникации для ответа на вопрос, выбора общих свойств предметов, материалов, отличий; составлять предложения и короткие рассказы (умеет использовать схемы); поддерживать элементарный диалог в знакомых социальных ситуациях;

- владеть основными навыками самообслуживания;
- контролировать равновесие, силу прыжка, гибкость, координацию движений, участвовать в спортивных играх с элементарными правилами;
- уметь обращаться с бумагой и письменными принадлежностями;
- проявлять элементарную оценку своих поступков и действий;
- переносить некоторые приобретенные навыки в другую ситуацию.

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой МАДОУ «Детский сад № 19» по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

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

Оценивание качества, т. е. оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой учреждением, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании детей с РАС направлено, в первую очередь, на оценивание созданных учреждением условий в процессе образовательной деятельности.

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная Программой, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности, обеспечиваемых Организацией, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление учреждением и т. д.

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с РАС с учетом сензитивных периодов в развитии.

Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы Организации, реализуемой с участием детей с ОВЗ, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

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

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

Система оценки качества реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС на уровне МАДОУ обеспечивает участие всех участников образовательных отношений и, в то же время, выполнить свою основную задачу:

- обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

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

- внутренняя оценка, самооценка МАДОУ;
- внешняя оценка МАДОУ, 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 АООП;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности МАДОУ в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования детей с РАС;
- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития МАДОУ;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в МАДОУ является оценка качества психолого-педагогических условий реализации АООП, и именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне МАДОУ. Это 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 МАДОУ.

Система оценки качества реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с РАС на уровне МАДОУ должна обеспечивать участие всех участников образовательных отношений.

Система оценки качества предоставляет педагогам и администрации МАДОУ материал для рефлексии своей деятельности и для серьезной работы над АООП, которую они реализуют. Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для изменений основной образовательной программы, корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют также семьи воспитанников и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности учреждения, предоставляя обратную связь о качестве образовательных процессов МАДОУ.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

Расстройства аутистического спектра часто сочетаются с другими нарушениями. Значительная часть детей с РАС имеют сопутствующие интеллектуальные нарушения, задержку психического развития, расстройства моторики и координации, нарушения сна и другое. Для детей с РАС также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность. Поэтому, для детей с тяжелыми нарушениями развития содержание образования формируется индивидуально на основе углубленной психолого-педагогической диагностики, рекомендаций ПМПК и ИПР.

Большинство детей с РАС характеризуются неравномерностью развития. При необходимости, для адаптации содержания направлений развития ребенка с РАС рекомендуется обращаться к Примерной АООП для детей с задержкой психического развития и с Примерной АООП для детей с интеллектуальными нарушениями.

При описании образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, следует учесть, что в адаптации нуждаются только те предметные области, освоение которых в полном объеме ребенком с РАС оказывается невозможным.

Данный раздел посвящен определению содержания адаптированной основной образовательной программы для детей с РАС, описанию вариативных форм, способов, методов и средств реализации АООП с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра и специфики их образовательных потребностей и интересов, взаимодействия взрослых с детьми с РАС, характера взаимодействия ребенка с РАС с другими детьми, системы отношений ребенка к миру, другим людям, к самому себе и взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей с РАС.

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

Используемые в реализации АООП формы, способы, методы и средства:

– помогают ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве, в помещении, в процессе образовательной деятельности;

- побуждают ребенка с РАС к самостоятельной деятельности;
- способствуют переносу знаний в жизненные ситуации;
- содействуют коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми.

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

Для ребенка с РАС предусмотрен гибкий режим посещения образовательной организации. Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов: подготовительный этап, частичное включение, полное включение.

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

Частичное включение характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается, он активнее участвует в режимных моментах, взаимодействует с взрослыми и детьми. В группе педагогами специально должны создаваться ситуации, направленные на формирования позитивных взаимоотношений между детьми, основанных на актуальных интересах ребенка с РАС.

При полном включении ребенок может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня, общаться с детьми, участвовать в различных видах детской деятельности.

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

Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок – специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (учителем-логопедом, педагогом-психологом, педагогом и другими) и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

Для освоения программного содержания АООП ребенком с РАС объем заданий корректируется. Это обеспечивается установлением границ задания (задания должны иметь

четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

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

При реализации направлений, связанных с развитием речи, необходимо специальное обучение ребенка абстрактным понятиям, пониманию синонимов, разбору ключевых понятий, ответам на вопросы, выделению главной мысли, осмысленному восприятию текста.

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

2.2.1. Ранний возраст

Многие тяжелые и сложные нарушения эмоционального развития вырастают из едва уловимых признаков аффективного неблагополучия на самых ранних этапах онтогенеза. Специалистам сложно зафиксировать их по каким-либо формальным признакам, так как развитие такого ребенка может вполне укладываться в границы нормы.

Особенности развития детей раннего возраста проявляются в следующем:

- повышенная чувствительность к сенсорным стимулам: непереносимость бытовых шумов, тактильного контакта, некоторой одежды, запахов, яркого цвета и др.; очарованность отдельными звуковыми, тактильными, вестибулярными впечатлениями (шуршание пакета, наблюдения за колесиком и др.);
- своеобразное взаимодействие с близкими людьми: отсутствие фиксации взгляда на лице матери; отсутствие улыбки, адресованной близким; грубые нарушения формирования феномена привязанности;
- трудности формирования общения с окружающими людьми: отсутствие дифференциации в просьбах, направлении взгляда к желаемому объекту; протягивание руки к желаемому объекту без попыток выразить желание;
- трудности организации ребенка: отсутствие отклика на собственное имя; игнорирование указательного жеста, отсутствие прослеживания; отсутствие подражания.

Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка с РАС, представленные в пяти образовательных областях проводится строго индивидуально по итогам диагностического обследования. За основу могут быть взяты специфические особенности поведения и развития конкретного ребенка с РАС:

- индивидуальные целевые ориентиры, разрабатываемые по результатам психологопедагогической диагностики.

Описание специфики образовательной деятельности ребенка с РАС дошкольного возраста в соответствии с направлениями развития ребенка, представленным в пяти образовательных областях, приводится для детей с интеллектуальными нарушениями, с задержкой психического развития и с развитием в пределах возрастной нормы. Для более подробного описания адаптации содержания развития конкретного ребенка с интеллектуальными нарушениями или задержкой психического развития, педагогам рекомендуется ознакомиться с Примерной АООП для детей с задержкой психического развития.

Социально-коммуникативное развитие

В области социально-коммуникативного развития необходимо:

- ✓ постепенное подключение взрослого к механическим движениям ребенка (совместное рисование, игры с водой и др. с привлечением внимания ребенка к действиям взрослого) и наполнение этих движений новым содержанием эмоционального общения;
- ✓ использовать простые инструкции короткие, подкрепленные показом предмета («Идем одеваться» – показать сапоги, «Идем есть» – показать ложку), соответствующие реальному эмоциональному возрасту ребенка;
- ✓ при необходимости – постепенно преодолевать страхи, панические реакции, агрессии, самоагрессии;
- ✓ формировать социально-приемлемое выражение радостного возбуждения, реакции на запрет и отказ;
- ✓ развить способности принятия помощи взрослого и включения в элементарную совместную деятельность;
- ✓ выстраивать отношения с близкими людьми.

Познавательное развитие

В области познавательного развития необходимо:

- ✓ наполнять новым содержанием элементарную деятельность ребенка (движение по комнате, перелистывание книги, раскачивание на качелях и др.);
- ✓ наполнять новым содержанием обследование ребенком окружающих предметов (крутит колеса, стучит и т.д.) и проигрывать элементарный сюжет;

- ✓ формировать стереотипы бытовых навыков и их постепенно разворачивать в новых для ребенка ситуациях;
- ✓ поддерживать регулярное чередование событий дня и их предсказуемости, регулярно проговаривать распорядок дня, обучать работе с календарем;
- ✓ увеличивать продолжительность сосредоточения на разнообразных занятиях, расширять спектр деятельности;
- ✓ помогать ребенку устанавливать связи между отдельными впечатлениями и их эмоциональным смыслом с опорой на значимые для ребенка детали из его жизни;
- ✓ обучать деятельности ребенка в специально-организованном пространстве;
- ✓ адаптировать ребенка и снижать уровень его тревожности в новой среде;
- ✓ при необходимости использовать сенсорные стимуляторы, повышающие эмоциональный тонус (подбираются индивидуально): игры с водой, песком, красками и др.

Речевое развитие

В области речевого развития необходимо:

- ✓ постепенно переводить речевые аутистимуляции (повторяет слова, скандирует и т.д.) в осознанное произнесение слов и фраз;
- ✓ использовать имеющиеся вокализации ребенка для внесения звуков в смысловой контекст происходящего в настоящий момент;
- ✓ стимулировать речевую активность на фоне эмоционального подъема.

Художественно-эстетическое развитие

В области художественно-эстетического развития необходимо:

- ✓ использовать игры с художественными материалами, приятными и интересными для ребенка: пальчиковые краски, масса для лепки, толстые фломастеры и карандаши и т.д.
- ✓ использовать различные ритмические орнаменты;
- ✓ использовать ритмическое звучание музыкальных инструментов (обратить внимание на то, что дети могут испытывать дискомфорт от звучания некоторых инструментов)

Физическое развитие

В области физического развития необходимо:

- ✓ постепенно подключать ребенка к совместной деятельности с взрослым (прыгать, бегать, кидать друг другу мяч и др.);
- ✓ формировать элементы подражания движениям взрослого;
- ✓ приучать ребенка к играм с интересным для него спортивным инвентарем;

✓ учить осознавать опасность (например, при прыжках с высоты) и формировать, при необходимости, «чувство края» (в том числе – с помощью искусственного ограничения).

2.2.2. Дошкольный возраст

2.2.2.1. Социально-коммуникативное развитие

Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями

В области социально-коммуникативного развития:

✓ обеспечивать общение с ребенком в его поле зрения, поддерживать зрительный и телесный контакт, привлекать внимание к последующим событиям (использование одних и тех же слов или карточек для обозначения одинаковых событий, постоянного месторасположения предметов);

✓ развивать позитивные эмоциональные реакции;

✓ искать приемлемые формы тактильного контакта (для конкретного ребенка);

✓ обучать отклику на собственное имя;

✓ привлекать к участию в элементарной совместной деятельности и подражании действиям взрослого (игра, копирование жестов);

✓ обучать использованию средств альтернативной коммуникации; ✓ обучать действиям с наглядным расписанием.

Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений

Социально-коммуникативное развитие:

✓ навыка использования альтернативных способов коммуникации;

✓ умения выражать просьбы/требования (просить помощи, поесть/попить, повторить понравившееся действие, один из предметов в ситуации выбора); социальной ответной реакции (отклик на свое имя, отказ от предложенного предмета/деятельности, ответ на приветствия других людей, выражение согласия);

✓ умения привлекать внимание и задавать вопросы (уметь привлекать внимание другого человека; задавать вопросы о предмете, о другом человеке, о действиях, общие вопросы, требующие ответа да/нет);

✓ умения адекватно выражать эмоции, чувства (радость, грусть, страх, гнев, боль, усталость, удовольствие/неудовольство) и сообщать о них;

✓ навыка соблюдения правил социального поведения (выражать вежливость, здороваться, прощаться, поделиться чем-либо с другим человеком, выразить чувство

привязанности, оказывать помощь, когда попросят, утешить другого человека), чувства самосохранения.

Дети с РАС (интеллектуальное развитие в пределах возрастной нормы)

Социально-коммуникативное развитие направлено на развитие:

- ✓ общения с взрослыми и детьми, умения принимать помощь взрослого, выполнять инструкцию, в том числе – фронтальную;
- ✓ умения обходиться без помощи и поддержки взрослого в течение дня;
- ✓ общения со сверстниками, побуждения желания участвовать в совместной деятельности с другими детьми;
- ✓ умения соблюдать правила при игре с другими детьми, адекватно реагировать в конфликтных ситуациях;
- ✓ способов коммуникации, которые функционально эквивалентны проблемному поведению (учить ребенка просить: предмет, действие и прекращение действия, перерыв, помощь; выражать отказ);
- ✓ способности к адекватному выражению различных эмоциональных состояний, обращаться за помощью к другим взрослым, принимать помощь, умения справляться со сложными ситуациями социально приемлемыми способами.

2.2.2.2. Познавательное развитие

Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями

В области познавательного развития необходимо:

- ✓ способствовать привлечению внимания ребенка к голосу взрослого и к звукам окружающей действительности;
- ✓ способствовать прослеживанию взглядом за движением предмета в горизонтальной и вертикальной плоскости;
- ✓ поощрять стремление ребенка дотянуться до интересного предмета, схватить предмет пальцами, переложить предмет из одной руки в другую, рассматривать предмет в руке, прослеживать взглядом за упавшим предметом, искать накрытый предмет или предмет в муфте (чтобы мог действовать сразу двумя руками, «встретиться» с рукой сверстника или взрослого), манипулировать предметом;
- ✓ развивать сенсорное восприятие: выделять отдельные предметы из общего фона, различать качества предметов, учитывать знакомые свойства предметов при элементарной деятельности («Положи большой шарик в большую коробку»), пользоваться методом проб при решении практической задачи;

✓ обучать использованию предметов с фиксированным назначением в практических и бытовых ситуациях;

✓ обучать использованию коммуникативного альбома, показывать на фотографиях себя и своих близких;

✓ помогать узнавать реальные и изображенные на картинках предметы.

Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений

Познавательное развитие предполагает:

✓ насыщение ребенка приятными сенсорными впечатлениями, стимулирование ориентировочной активности, привлечение внимание ребенка к предметам и явлениям;

✓ совершенствование навыка фиксации взгляда на объекте;

✓ развитие целостного восприятия объектов, способности узнавать предметы обихода, соотносить предмет и его изображение, проследить за движением предметов, ориентироваться в пространстве;

✓ развитие зрительно-двигательной координации, конструктивного праксиса, навыков конструирования по подражанию и по образцу;

✓ понимание и выполнение инструкции взрослого;

✓ обучение ребенка предметно-игровым действиям, элементарному игровому сюжету;

✓ развитие навыков самообслуживания, самостоятельного приема пищи, одевания и раздевания, навыков личной гигиены (при необходимости - с использованием визуального подкрепления последовательности действий);

✓ обучение ребенка застегивать пуговицы, шнуровать ботинки, пользоваться ножницами, раскрашивать картинки, проводить линии, рисовать простые предметы и геометрические фигуры;

✓ постепенное введение в питание разнообразных по консистенции и вкусовым качествам блюд.

Дети с РАС (интеллектуальное развитие в пределах возрастной нормы)

Познавательное развитие включает:

✓ формирование временных представлений, обучение ребенка принципам работы по визуальному расписанию, развитие осознанности связи между расписанием режима дня и повседневной жизнью;

✓ развитие полисенсорного восприятия и пространственно-временной ориентации: формирование схемы собственного тела, представлений о расположении

объектов в пространстве по отношению к собственному телу, взаимоотношений между внешними объектами, словесное обозначение пространственных отношений;

✓ ориентирование по стрелке в знакомом помещении; умения пользоваться простой схемой-планом;

✓ при возможности – развитие навыка описывать различные свойства предметов: цвет, форму, группировать предметы по образцу и по речевой инструкции, выделяя существенный признак, отвлекаясь от других признаков

соотносить форму предметов с геометрической формой-эталонном, дифференцировать цвета и их оттенки и использовать представления о цвете в продуктивной и игровой деятельности;

✓ развитие способности устанавливать элементарные причинно-следственные связи, зависимости;

✓ формирование навыков самообслуживания и опрятности, развитие самостоятельности.

2.2.2.3. Речевое развитие

Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями

В области речевого развития необходимо:

✓ комментировать происходящие действия простыми для понимания ребенком словами;

✓ поддерживать улыбку ребенка и его вокализаций;

✓ помогать соблюдать очередность в «диалоге» с взрослым;

✓ создавать предпосылки к развитию речи и формированию языковой способности;

✓ стимулировать копирование звучания и интонации речи взрослых, знакомых звукоподражаний, лепетных слов и усеченных фраз;

✓ использовать имеющиеся вокализации ребенка, вносить их в смысловой контекст происходящих событий;

✓ стимулировать речевую активность на фоне эмоционального подъема;

✓ поощрять выражение эмоции с помощью звуков и подражание некоторым звукам окружающего мира.

Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений

Речевое развитие:

✓ совершенствование навыков звукоподражания;

✓ развитие артикуляционной моторики, внимания ребенка к звукам окружающей действительности;

✓ совершенствование слухового восприятия (неречевые звуки, бытовые шумы с определением источника звука);

✓ формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, персонажей из книг, мультфильмов;

✓ определение принадлежности собственных и чужих вещей; называние знакомых людей по имени; комментирование действий.

Дети с РАС (интеллектуальное развитие в пределах возрастной нормы)

Речевое развитие включает:

✓ при необходимости – обучение использованию альтернативных средств коммуникации;

✓ развитие умений: называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, привлекать внимание и задавать вопросы о местонахождении предметов и связанные с понятием времени, соблюдать правила разговора (смотреть на собеседника, соблюдать слушать);

✓ развитие элементарных диалоговых навыков (иницирование и завершение диалога, обращаясь к человеку по имени, используя стандартные фразы поддержать диалог на определенную тему в различных социальных ситуациях, делаясь информацией с собеседником);

✓ развитие интонационной и смысловой стороны речи, понимания услышанных и прочитанных текстов, употребления предлогов, переносного значения слов, пословиц, поговорок, восприятия сложных речевых конструкций (пространственно-временных и причинно-следственных);

✓ развитие фонематических процессов (речевое звукообразие, дифференциация фонем, установление звуковой структуры слова), отработка правильного произношения всех звуков и употребление их в ситуациях общения, развитие слухоречевой памяти;

✓ перенос навыков построения высказывания в естественную обстановку в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками.

2.2.2.4. Художественно-эстетическое развитие

Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями

В области художественно-эстетического развития необходимо:

✓ создавать приятный звуковой фон при помощи музыки и пения;

✓ побуждать ребенка к прислушиванию к пению, музыке, тихим и громким звукам;

✓ помогать ребенку дифференцированно реагировать на звучание разных музыкальных инструментов (обратить внимание на то, что дети могут испытывать дискомфорт от звучания некоторых инструментов);

- ✓ развивать у ребенка чувства ритма;
- ✓ обучать использованию приятных для ребенка художественных материалов: рисованию пальчиковыми красками, толстыми фломастерами на водной основе, осознавать связь между движением руки и линией, которая появляется на листе бумаги, лепке из специальных пластичных масс, глины, теста;
- ✓ вносить смысл в творческую деятельность (травка для цыпленка, ниточки для шарика, лучики у солнышка и т.д.)
- ✓ использовать простые движения для танца под эмоциональную и ритмическую музыку;
- ✓ положительно относиться к результатам своей работы.

Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений

Художественно-эстетическое развитие направлено на:

- ✓ развитие эмоциональной реакции на музыкальное и художественное произведение;
- ✓ развитие слухового сосредоточения с использованием музыкальных инструментов, обучение восприятию и воспроизведению ритма, ориентации на высоту, силу, тембр, громкость звучания и голоса;
- ✓ развитие способности с закрытыми глазами определять местонахождение источника звуков;
- ✓ обучение игре на простых музыкальных инструментах, движениям под музыку (при необходимости – на руках у взрослого, обратить внимание на то, что дети могут испытывать дискомфорт от звучания некоторых инструментов);
- ✓ обучение ребенка брать предметы двумя и тремя пальцами, вращать предметы, стимулирование двуручной деятельности, использование карандаша, фломастера, мелков, красок, ножниц и др.;
- ✓ создание условий для рисования на вертикальной и горизонтальной поверхности простых предметов и композиций;
- ✓ обучение простым танцам под приятную для ребенка ритмическую музыку.

Дети с РАС (интеллектуальное развитие в пределах возрастной нормы)

Художественно-эстетическое развитие предполагает:

- ✓ использование различных изобразительных средств и приспособлений;
- ✓ создание простых рисунков и поделок по образцу (схемам), словесной инструкции, предварительному замыслу, передаче в работах основных свойств и отношений предметов;

- ✓ возможность ориентироваться в пространстве листа бумаги, правильно располагать предмет на листе;
- ✓ самостоятельную подготовку рабочего места к выполнению задания;
- ✓ участие в создании коллективных работ;
- ✓ формирование эмоциональной реакции на красивые сочетания цветов, оригинальные изображения, содержание знакомых музыкальных произведений;
- ✓ обучение ребенка различать музыку различных жанров; называть музыкальные инструменты (обратить внимание на то, что дети могут испытывать дискомфорт от звучания некоторых инструментов);
- ✓ выполнять отдельные танцевальные движения в паре с партнером; ✓ участие в коллективных театрализованных представлениях.

2.2.2.5. Физическое развитие

Дети с РАС с тяжелыми интеллектуальными нарушениями

В области **физического развития** необходимо:

- ✓ учить реагировать на голос взрослого;
- ✓ поощрять ребенка к осмысленным движениям руками и действию по инструкции: хватать предметы, ставить, класть и отпускать предметы и т.д.;
- ✓ привлекать к действиям по показу взрослого, бросать и ловить мяч, ходить, садиться, прыгать и вставать друг за другом (с помощью взрослого), прыгать, бегать.

При необходимости адаптации программного материала для конкретного ребенка рекомендуется ознакомиться с Примерной АООП для детей с тяжелыми нарушениями интеллекта.

Дети с РАС с задержкой психического развития или легкой степенью интеллектуальных нарушений

Физическое развитие подразумевает:

- ✓ развитие подражания взрослым и детям, выполнение упражнений по простой инструкции одновременно с другими детьми;
- ✓ развитие чувства равновесия (перешагивать через предметы, ходить по узкой дощечке, стоять на одной ноге, играть в мяч), чувства ритма, гибкости, ловкости, обучение прыжкам на одной ноге и бегу в безопасной обстановке;
- ✓ расширение объема зрительного восприятия, развитие умения проследить за предметом в горизонтальной и вертикальной плоскости, отслеживать положение предметов в пространстве;
- ✓ формирование восприятия собственного тела, его положения в пространстве при выполнении упражнения лежа, сидя и стоя;
- ✓ развитие зрительно-моторной координации;
- ✓ формирование функций самоконтроля и саморегуляции при выполнении упражнений.

Дети с РАС (интеллектуальное развитие в пределах возрастной нормы)

Физическое развитие направлено на развитие:

- ✓ восприятия собственного тела, его положения в пространстве («схема тела»), общей координации движений, ловкости, гибкости и силы прыжка, удерживания равновесия, умения балансировать, владения телом, умения действовать по инструкции взрослого;

- ✓ мелкой моторики, скоординированности движений руки и речевой моторики;
- ✓ стремления участвовать в совместных с другими детьми спортивных играх и подвижных играх с правилами;
- ✓ функций элементарного самоконтроля и саморегуляции при выполнении физических упражнений;
- ✓ по возможности – обучение ребенка кататься на самокате, машинке с педалями, роликовых коньках, велосипеде, играть в мяч, соблюдая общепринятые правила и нормы поведения.

2.3 . Взаимодействие взрослых с детьми

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

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

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

Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения ребенка с РАС. Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка и/или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может проявляться в виде истерики, агрессии (вербальная, физическая), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности,

нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (например – головная боль, голод, жажда) Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации.

Взрослому необходимо определить, с какой целью ребенок использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы:

Взрослый обучает ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выражать отказ. При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку с помощью подсказок.

Взрослый создает специальные ситуации для развития возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями. Обогащение окружающей среды и появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутостимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания.

Взрослый помогает ребенку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные. В таких ситуациях взрослому необходимо понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребенку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания, выбирать эффективные методы обучения.

Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество.

Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

- ✓ ребенок не всегда улавливает социальный и эмоциональный контекст происходящего,
- ✓ не понимает подтекста и юмора,

- ✓ затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании,
- ✓ быстро пресыщается контактом,
- ✓ высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность.

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

Для взаимодействия с другими детьми взрослый может дать вербальную подсказку, которая поможет ребенку с РАС продолжить беседу, попросить о чем-либо словами, поощрять за самостоятельное использование слов, предложить детям поиграть во что-нибудь другое при отказе, учить и поощрять сверстников ребенка с РАС за сотрудничество с ним, инициировать детей обращаться к ребенку с просьбой.

При организации совместной ролевой игры с детьми педагогу следует предложить ребенку с РАС роль, с которой он может справиться самостоятельно, а также использовать его сильные стороны.

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

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

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

Ребенок с РАС может быстро пресыщаться впечатлениями и эмоциональным контактом. У него обязательно должна быть возможность уединения. С этой целью оборудует *уголок уединения (зоны отдыха ребенка)*. Для этого используют: 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.

Для адаптации в окружающем пространстве, ориентирования, как в помещении, так и в процессе образовательной деятельности используется:

Визуализация режима дня/расписания занятий. Для того чтобы наглядное расписание выглядело понятным ребенку, педагог использует карточки, отражающие различные виды деятельности детей в течение дня. В зависимости от уровня развития ребенка изображения на карточках могут быть реалистичными, символическими или схематичными. Карточки размещаются на уровне глаз детей. Визуализация помогает ребенку: следовать распорядку дня без дополнительных словесных инструкции и напоминаний, что повышает самостоятельность; не использовать постоянные вопросы о событиях дня, снижая беспокойство и придавая ему чувство безопасности; переходить от одного вида деятельности к другому, из одного помещения в другое. При переходе к школьному обучению, карточки могут быть заменены текстовым расписанием.

Визуализация плана непосредственно образовательной деятельности/занятия. Расписание деятельности во время занятия с детьми может располагаться на уровне глаз детей или непосредственно на столе ребенка. Для изготовления плана занятия рекомендуется применять карточки с символами и подписями. Визуализация плана занятия помогает подготовиться к смене видов деятельности; усвоить основные заведенные действия на том или ином занятии; доводить до конца выполнения задания.

Наглядное подкрепление информации необходимо вследствие особенностей восприятия, понимания оборотов речи и абстрактных понятий ребенком с РАС. Весь материал должен подкрепляться визуальным рядом и выполнением практических заданий. С этой целью используют различные изображения, фотографии, иллюстрации, презентации при подаче знаний об окружающем, символы при

формировании абстрактных понятий, таблички с подписями, картинки с подписями, картинки-символы.

Наглядное подкрепление инструкций. С этой целью используют символы действий, разбивку длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

Образец выполнения. Предоставление образца выполнения может быть в виде моделирования действия, образца ответа/поделки, визуального плана выполнения (аппликации, рисунка, лепки и т.п.).

Визуализация правил поведения. Наблюдаемое негативное поведение ребенка с РАС может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; непонимание; протест против нежелаемых событий и т.д. Для того чтобы дети быстрее привыкли к правилам поведения в детском саду, необходимо сделать наглядное напоминание правил. По завершении адаптационного периода, когда основные нормы поведения будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила.

Социальные истории используют для обучения детей с РАС правилам социального поведения, таким как следование очереди, соблюдение социально принятой дистанции, нормы поведения в общественных местах и т.д. Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. История должна сопровождаться рисунками и фотографиями.

Поощрение за правильно выполненное действие, соблюдение правил, доведение действия до завершения и др. В качестве поощрения используют предметы, интересные для ребенка и являющиеся для него ценностью (разрешение постучать в барабан, позвонить в колокольчик, приклеить на ленту успеха бабочку, звездочку и др.)

2.4 . Взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников

Важным условием расширения спектра возможных отношений с миром, другими людьми и самим собой ребенка с РАС является взаимодействие педагогического коллектива с семьями детей с расстройствами аутистического спектра. При планировании работы по обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей необходимо учитывать установки родителей на понимание особенностей ребенка и подходы к его воспитанию.

Для таких семей характерны: тяжелые переживания, стрессы, депрессия, ощущение потери смысла жизни и т.д.; дисгармоничные отношения: жесткие ролевые позиции, выраженная избыточная опека; разногласия членов семьи по вопросам воспитания; социальная самоизоляция семьи; информационная депривация родителей; потребность родителей в кратковременной «передышке».

Родители могут: не до конца осознавать состояние ребенка; отказываются верить в заключения специалистов; испытывать стресс, связанный с проблемами поведения ребенка; постоянно ставить перед ребенком невыполнимые задачи; обвинять окружающих в некомпетентности; поддерживать лишь ограниченные формы взаимодействия с ребенком; переживать собственную беспомощность и т.д. Лишь небольшое количество родителей детей с РАС раннего и дошкольного возраста используют естественный и гибкий подход в воспитании ребенка.

Поэтому педагогам необходимо соблюдать определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

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

Проявлять эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.

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

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

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

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

При взаимодействии с родителями педагоги имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению все, даже незначительные достижения ребенка.

Анализ взаимодействия детского сада с семьями воспитанников показывает, что многим современным родителям трудно настроиться на совместную с педагогами

работу по воспитанию и обучению своего ребенка. Ответственность за трудности, проблемы в развитии ребенка такие родители, как правило, возлагают на педагогов – «не научили, не нашли подход».

Родители полностью или в большей части перекладывают воспитание и обучение своего ребенка на детский сад по следующим причинам:

- ✓ родители не в полной мере осознают свои родительские права и обязанности, в том числе в свете требований нового законодательства;
- ✓ родители некомпетентны в вопросах воспитания и обучения современных детей, испытывают трудность в организации совместной деятельности с ребенком в домашних условиях;
- ✓ родители постоянно работают и проводят с ребенком недостаточно времени;
- ✓ родители не интересуются жизнью ребенка в детском саду, не принимают участия в совместных мероприятиях;
- ✓ родители ведут асоциальный образ жизни.

Подобная отстраненность родителей от воспитания своих детей не только негативно сказывается на их развитии, но и неизбежно приводит к снижению качества дошкольного образования.

Именно поэтому, обновленное дошкольное образование должно способствовать формированию активной позиции родителя, как основного заказчика и потребителя государственной услуги качественного дошкольного образования.

Главные задачи взаимодействия с семьей на современном этапе, на которые направлена Программа, это систематическое формирование осознанного родительства, родительской компетентности, максимальное вовлечение родителей в жизнь детского сада, содействие совместной деятельности родителей и детей.

Работа строится по 4 направлениям:

1. Педагогический мониторинг.

Цель: изучение особенностей семейного воспитания, оценка удовлетворенности родителей работой ДОО.

Содержание работы:

- изучение социального фона семей на учебный год;
- анкетирование родителей;
- «изучение особенностей семейного воспитания»;
- педагогическое наблюдение «Взаимодействие детей и родителей в ситуации утреннего приема детей в группу»;

- педагогическое наблюдение «Уровень мотивации родителей к сотрудничеству с педагогами МАДОУ по коррекции речи»;
- итоговое анкетирование «Оценка удовлетворенности родителей качеством оказания образовательных услуг»;
- анкетирование родителей воспитателями групп в рамках тем самообразования и по итогам педагогической диагностики.

2. Педагогическая поддержка.

Цель: Содействие формированию осознанных образовательных запросов родителей, привлечение к сотрудничеству, совместному развитию ребенка.

Содержание работы:

- обеспечение информационной открытости МАДОУ (официальный сайт, группы по инициативе родителей в социальных сетях);
- возможность задать любые интересующие вопросы, (в том числе и анонимно) специалистам МАДОУ посредством сайта, почтовых ящиков обратной связи на группах, внести любые предложения.
- организация «мягкой» адаптации детей к детскому саду;
- оповещение родителей о теме недели и конкретные рекомендации о том, чем можно заняться с ребенком дома для ее освоения;
- индивидуальные консультации воспитателей для родителей;
- помощь в сборе документов для областной и городской психолого-медико-педагогических комиссий;
- бесплатное обследование речи ребенка, разовая консультация логопеда;
- общесадовые и групповые мероприятия по сближению коллектива родителей и детей («День открытых дверей» и др.);
- информационные стенды для родителей;
- еженедельные приемные часы администрации и специалистов для родителей;
- своевременное оповещение о планируемых в МАДОУ мероприятиях;
- организация совместной трудовой деятельности детей и родителей (субботники);
- привлечение семей к участию в городских, областных и дистанционных конкурсах;
- выставки семейного творчества.

3. Педагогическое образование.

Цель: Ориентирование родителей на развитие активной, компетентной позиции родителя.

Содержание работы:

- ознакомление родителей с изменениями законодательства в сфере образования;
- общесадовые и групповые родительские собрания по интересующим родителей вопросам обучения и воспитания детей;
- консультации на сайте МАДОУ и тематических стендах «Искусство воспитания»,
- «Психолог советует», «Логопед советует», «Для вас, родители».

4. Совместная деятельность педагогов и родителей.

Цель: Активное включение родителей в совместную деятельность с детьми.

Содержание работы:

- Совместные мероприятия, праздники, экскурсии для родителей и детей общесадовые (Праздник Дружной семьи, Флэш-моб, Осенины, День матери);
- Новый год, 8 марта, 23 февраля, Выпускной бал, День семьи, любви и верности и групповые, согласно планам групп;
- привлечение родителей, родственников, старших детей к участию в мероприятиях детского сада;
- организация выставок совместных детско-родительских работ в МАДОУ к праздникам, в рамках тематических недель и педагогических проектов;
- работа родительских клубов;
- участие детей и родителей в общегородских мероприятиях («Мама, папа, я – спортивная семья»,
- конкурс поделок «Осенняя ярмарка», «Новогодняя игрушка», «Конкурс кормушек».

При взаимодействии с семьями детей с РАС педагог должен:

1. Ориентирует родителей на изменения в личностном развитии старших дошкольников – развитие любознательности, самостоятельности, инициативы и творчества в детских видах деятельности. Помочь родителям учитывать эти изменения в своей педагогической практике.

2. Способствует укреплению физического здоровья дошкольников в семье, обогащению совместного с детьми физкультурного досуга (занятия в бассейне, коньки, лыжи, походы), развитию у детей умений безопасного поведения дома, на улице, в лесу, у водоема.

3. Побуждает родителей к развитию гуманистической направленности отношения детей к окружающим людям, природе, предметам рукотворного мира, поддерживать стремление детей проявить внимание, заботу о взрослых и сверстниках.

4. Знакомит родителей с условиями развития познавательных интересов, интеллектуальных способностей дошкольников в семье. Поддерживать стремление родителей развивать интерес детей к школе, желание занять позицию школьника.

5. Включает родителей в совместную с педагогом деятельность по развитию субъектных проявлений ребенка в элементарной трудовой деятельности (ручной труд, труд по приготовлению пищи, труд в природе), развитию желания трудиться, ответственности, стремления довести начатое дело до конца.

6. Помогает родителям создать условия для развития эстетических чувств дошкольников, приобщения детей в семье к разным видам искусства (архитектуре, музыке, театральному, изобразительному искусству) и художественной литературе.

2.5. Программа коррекционной работы с детьми с РАС раннего и дошкольного возраста (содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей (коррекционная программа))

2.5.1. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

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

Значение социально-коммуникативного развития для ребенка с аутизмом заключается в формировании определенных личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают осознать, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя по возможности комфортно.

В силу того, что социальные умения и навыки у многих детей с аутизмом являются, как правило, чрезвычайно затрудненными, в своем большинстве они не способны нормально общаться почти со всеми категориями людей. Со значительными трудностями ребенок с аутизмом перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

Вместе с тем отсутствие или недостаточность целенаправленного овладения приемами взаимодействия приводят к тому, что процесс адаптации (особенно у детей с тяжелыми формами аутизма) проходит спонтанно, стихийно, вызывая появление и развитие отрицательных для организма и внутреннего мира ребенка) новообразований, которые еще больше осложняют их дальнейшую социализацию.

Не менее важным является аспект социально-коммуникативного развития ребенка с аутизмом, что характеризует особенности его физического и психического «Я». Поскольку ощущение размытости своего «Я», страх вмешательства другого в собственное пространство является характерным для аутичных детей, то важным этапом процесса налаживания невербального, так и вербального контакта с людьми из близкого и далекого для них окружением является определение собственных границ и преодоления страха вмешательства извне.

В свою очередь, обозначенные особенности являются следствием формирующегося у малыша осознание собственных эмоциональных состояний, трудности создания образа себя и партнера, неумение регулировать продолжительность и интенсивность контакта и выбрать посылы для нее средства общения (прикосновения, контакт глаз, соотношение поз, пользование теми или другими невербальными действиями, регуляция интонаций и других просодических элементов). Осознание ребенком своего психического «Я» будет означать то, что ребенок начал понимать, чем она отличается от других, а также разницу между «мой – чужой», «такой, как я не такой», «Я, мое» и т.д.

Отрицательный результат попыток ребенка с аутизмом налаживать контакт с окружающими, как правило, вызывается также отсутствием у них безопасного эмоционально-коммуникативного пространства, безопасного взаимодействия и очень медленным расширением пространства своего «Я».

Таким образом, одной из основных особенностей ребенка с аутизмом являются трудности обретения положительного социально-эмоционального опыта, что, в общем, определяет состояние развития его личности.

Особенности социально-коммуникативного развития ребенка с аутизмом позволяют сделать правильный общий вывод относительно функционирования

составляющих социального развития конкретного ребенка с аутизмом и определить пути психологической работы с ним. Кроме того, такой подход позволит четче выявить и осознать те специфические различия в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, которые делают их вхождение в мир людей таким проблематичным.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы,

учебно-дидактический материал

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРИНЯТЫХ НОРМ ПОВЕДЕНИЯ

Приобщать детей к моральным ценностям человечества. Формировать нравственное сознание и нравственное поведение через создание воспитывающих ситуаций. Продолжать знакомить с принятыми нормами и правилами поведения, формами и способами общения.

Воспитывать честность, скромность, отзывчивость, способность сочувствовать и сопереживать, заботиться о других, помогать слабым и маленьким, защищать их.

Учить быть требовательным к себе и окружающим.

Прививать такие качества, как коллективизм, человеколюбие, трудолюбие.

Формировать представления о правах и обязанностях ребенка.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ И ГРАЖДАНСКИХ ЧУВСТВ

Продолжать формирование Я-образа.

Воспитывать у мальчиков внимательное отношение к девочкам. Воспитывать в девочках скромность, умение заботиться об окружающих.

Воспитывать любовь к родному городу, малой родине, родной стране, чувство патриотизма.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ И ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Насыщать игрой всю жизнь детей в детском саду.

Учить детей самостоятельно организовывать игровое взаимодействие, осваивать игровые способы действий, создавать проблемно-игровые ситуации, овладевать условностью игровых действий, заменять предметные действия действиями с предметами-заместителями, а затем и словом, отражать в игре окружающую действительность.

Развивать в игре коммуникативные навыки, эмоциональную отзывчивость на чувства окружающих людей, подражательность, творческое воображение, активность, инициативность, самостоятельность. Учить справедливо оценивать свои поступки и поступки товарищей.

Подвижные игры

Учить детей овладевать основами двигательной и гигиенической культуры. Обеспечивать необходимый уровень двигательной активности. Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве. Учить организовывать игры-соревнования, игры-эстафеты, участвовать в них, соблюдать правила. Способствовать развитию жизненной активности, настойчивости, произвольности поведения, организованности, чувства справедливости.

Настольно-печатные дидактические игры

Совершенствовать навыки игры в настольно-печатные дидактические игры (парные картинки, лото, домино, игры – ходилки, головоломки), учить устанавливать и соблюдать правила в игре.

Обогащать в игре знания и представления об окружающем мире. Развивать интеллектуальное мышление, формировать навыки абстрактных представлений. Развивать дружелюбие и дисциплинированность. *Сюжетно-ролевые игры*

Обогащать и расширять социальный опыт детей. Совершенствовать способы взаимодействия в игре со сверстниками. Развивать коммуникативные навыки на основе общих игровых интересов. Учить самостоятельно организовывать сюжетно-ролевую игру, устанавливать и соблюдать правила, распределять роли, прогнозировать ролевые действия и ролевое поведение, согласовывать свои действия с действиями других участников игры. Учить расширять игровой сюжет путем объединения нескольких сюжетных линий.

Развивать эмоции, воспитывать гуманные чувства к окружающим.

Театрализованные игры

Развивать умение инсценировать стихи, песенки, разыгрывать сценки по знакомым сказкам.

Совершенствовать творческие способности, исполнительские навыки, умение взаимодействовать с другими персонажами. Воспитывать артистизм, эстетические чувства, развивать эмоции, воображение, фантазию, умение перевоплощаться, духовный потенциал.

Направления коррекции социально-коммуникационного развития ребенка с РАС

С целью преодоления трудностей социально-коммуникационного развития у детей с расстройствами аутистического спектра определены уровни, которые будут определять содержательную последовательную психолого-педагогическую работу в этом направлении, а именно:

Уровень 1 – Выделение себя из окружающей среды;

Уровень 2 – Допуск другого человека в свое пространство;

Уровень 3 – Становление социального взаимодействия;
Уровень 4 – Способность конструктивно влиять на окружающую среду;
Уровень 5 – Способность к социальному поведению (умение управлять своими действиями и поведением).

2.5.2. Образовательная область «Речевое развитие»

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте (ФГОС ДО).

Когда речь идет о нарушениях речи и способности ребенка с расстройствами аутистического спектра вступать во взаимодействие с людьми, которые его окружают, стоит обратить внимание на отсутствие взаимосвязи между уровнем развития речевых и коммуникативных навыков. Так, ребенок с аутизмом, что имеет в своем словаре большое количество слов и сложные предложения, может плохо понимать смысл сказанного, или не использовать имеющиеся языковые навыки для общения. Трудно даже сказать, нарушение которой составляющей (речевой или коммуникативной) требуют больших усилий и внимания со стороны педагога. Очевидно одно – развитие речевых навыков у ребенка с аутизмом без коммуникативной составляющей теряет смысл, ведь нет разницы насколько много слов и насколько сложные предложения может произнести ребенок, если, при этом, она не может использовать свои речевые навыки, чтобы сообщить ближайшему окружению свои потребности и желания, передать информацию, рассказать о собственном опыте или чувства. Именно поэтому следующий раздел программы «Речевое развитие» подчеркивает важность приобретения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков использования разговора (или альтернативных форм коммуникации) в повседневной жизни.

Ведущим понятием речевой линии развития является – общение, ведь именно к способности ребенка с аутизмом свободно общаться стоит стремиться, открывая коррекционную работу по данному направлению.

Особенности речевого развития у детей с аутизмом.

Развитие речевых и коммуникативных способностей является наиболее значимым

и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра. Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения. Нарушения коммуникации и вещания при аутизме очень разнятся – от невозможности обрести любых функциональных речевых навыков к богатого литературного вещания и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора.

Данная группа детей с расстройствами аутистического спектра не пользуются языком вообще, все дети имеют сложные и социально-коммуникативные трудности (мутизм).

Тем не менее, дети понимают элементарную обращенную к ним речь окружающих, находятся на довербальном уровне развития коммуникации либо на уровне первых слов. Необходимо учитывать эту информацию, чтобы иметь возможность приспособить свое вещание до уровня, понятного ребенку, для эффективного взаимодействия. Уровень развития понимания речи у данной группы детей предусматривает использование педагогом ситуативных, паралингвистических «подсказок» (жесты, интонация, указывая взглядом), что является просто необходимыми для взаимопонимания.

Направления коррекционной работы в области речевого развития

Для преодоления трудностей речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра предлагается семь взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимания речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ

Уточнять и расширять запас представлений на основе наблюдения и осмысления предметов и явлений окружающей действительности, создать достаточный запас словарных образов.

Обеспечивать переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.

Расширять объем правильно произносимых существительных – названий предметов, объектов, их частей по всем изучаемым лексическим темам.

Учить группировать предметы по признакам их соотнесенности и на этой основе развивать понимание обобщающего значения слов, формировать доступные родовые и видовые обобщающие понятия.

Расширить глагольный словарь на основе работы по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами; работы по усвоению понимания действий, выраженных личными и возвратными глаголами.

Учить различать и выделять в словосочетаниях названия признаков предметов по их назначению и по вопросам *какой? какая? какое?*, обогащать активный словарь относительными прилагательными со значением соотнесенности с продуктами питания, растениями, материалами; притяжательными прилагательными, прилагательными с ласкательным значением.

Учить сопоставлять предметы и явления и на этой основе обеспечить понимание и использование в речи слов-синонимов и слов-антонимов.

Расширить понимание значения простых предлогов и активизировать их использование в речи.

Закрепить понятие *слово* и умение оперировать им.

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в экспрессивной речи некоторых форм словоизменения: окончаний имен существительных в единственном и множественном числе в именительном падеже, в косвенных падежах без предлога и с простыми предлогами; окончаний глаголов настоящего времени, глаголов мужского и женского рода в прошедшем времени.

Обеспечить практическое усвоение некоторых способов словообразования и на этой основе использование в экспрессивной речи существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами *-енок, -енок, -ат-, -ят-*, глаголов с различными приставками.

Научить образовывать и использовать в экспрессивной речи относительные и притяжательные прилагательные.

Совершенствовать навык согласования прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже.

Совершенствовать умение составлять простые предложения по вопросам, по картинке и по демонстрации действия, распространять их однородными членами.

Сформировать умение составлять простые предложения с противительными союзами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Сформировать понятие *предложение* и умение оперировать им, а также навык анализа простого двусоставного предложения из 2-3 слов (без предлога).

РАЗВИТИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА И НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА

Развитие просодической стороны речи

Формировать правильное речевое дыхание и длительный ротовой выдох. Закрепить навык мягкого голосоуправления.

Воспитывать умеренный темп речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением.

Развивать ритмичность речи, ее интонационную выразительность, модуляцию голоса. *Коррекция произносительной стороны речи*

Закрепить правильное произношение имеющихся звуков в игровой и свободной речевой деятельности.

Активизировать движения речевого аппарата, готовить его к формированию звуков всех групп.

Сформировать правильные уклады шипящих, аффрикат, йотированных и сонорных звуков, автоматизировать поставленные звуки в свободной речевой и игровой деятельности.

Работа над слоговой структурой и звуконаполняемостью слов

Совершенствовать умение различать на слух длинные и короткие слова. Учить запоминать и воспроизводить цепочки слогов со сменой ударения и интонации, цепочек слогов с разными согласными и одинаковыми гласными; цепочек слогов со стечением согласных.

Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в речи слов различной звукослоговой структуры.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ, НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО И СЛОГОВОГО И СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Совершенствовать умение различать на слух гласные звуки.

Закрепить представления о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках. Упражнять в различении на слух гласных и согласных звуков, в подборе слов на заданные гласные и согласные звуки.

Формировать умение различать на слух согласные звуки, близкие по артикуляционным признакам в ряду звуков, слогов, слов, в предложениях, свободной игровой и речевой деятельности.

Закреплять навык выделения заданных звуков из ряда звуков, гласных из начала слова, согласных из конца и начала слова.

Совершенствовать навык анализа и синтеза открытых и закрытых слогов, слов из трех-пяти звуков (в случае, когда написание слова не расходится с его произношением).

Формировать навык различения согласных звуков по признакам: глухой-звонкий, твердый-мягкий.

Закрепить понятия *звук, гласный звук, согласный звук*.

Сформировать понятия *звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук*.

Сформировать навыки слогового анализа и синтеза слов, состоящих из двух слогов, одного слога, трех слогов.

Закрепить понятие *слог* и умение оперировать им.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Воспитывать активное произвольное внимание к речи, совершенствовать умение вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи.

Совершенствовать умение отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог, выслушивать друг друга до конца.

Учить составлять рассказы-описания, а затем и загадки-описания о предметах и объектах по образцу, предложенному плану; связно рассказывать о содержании серии сюжетных картинок и сюжетной картины по предложенному педагогом или коллективно составленному плану.

Совершенствовать навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов.

Совершенствовать умение «оречевлять» игровую ситуацию и на этой основе развивать коммуникативную функцию речи.

2.5.3. Образовательная область «Познавательное развитие»

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах

окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), 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 (ФГОС ДО).

Особенности познавательного развития у детей с аутизмом.

Как известно, информация в мозг попадает через сенсорные каналы: глаза, нос, кожу, уши, язык. Но через врожденную или приобретенную недостаточность мозга (одна из теорий возникновения аутизма) информация, полученная через органы чувств поступает в мозг детей с аутизмом как разнообразные части пазлов. Поэтому они воспринимают окружающий мир фрагментарно и предоставляют другого значения вещам. Из-за фрагментарности восприятия ребенок с аутизмом не замечает связей между вещами. Она не видит целого и не может различать первичные и вторичные вещи (теория «Центральная согласованность»). Таким образом, ребенок может быстро потерять единое целое и запаниковать. Поэтому присутствие одних и тех же деталей жизненно важно для ребенка с аутизмом.

Предоставление значения определенной ситуации или предметам в процессе восприятия занимает больше времени для аутичного ребенка, ведь он должен обработать большее количество информации, соединить разрозненные части в единое целое и присвоить им значения. Выполнение действия, что требует соблюдения правильного порядка некоторых последовательностей, требует правильного планирования и организации. Ребенок с аутизмом, который с трудом видит единое целое, сталкивается, в результате, с трудностями как в планировании, так и в организации личностных задач (теория «Исполнительные функции»). Поэтому ребенок не приобретает таких навыков, которыми в его возрасте уже осваивают другие дети (чистка зубов, выбор одежды, иногда – самостоятельная еда). Когда же его задача спланирована заранее, он чувствует поддержку и может перейти к их выполнению. Но все равно, он будет сопротивляться новым действиям, которые ему предлагают другие люди.

Дети с расстройствами аутистического спектра не понимают поведение и эмоции других и не могут их предвидеть им также трудно осознать и выразить личную мотивацию, чувства, мысли. Они практически не понимают своей роли в любой ситуации. Так, когда ребенок с аутизмом бьет другого ребенка, он не осознает, что делает ему больно.

При этом, ребенок с аутизмом может быть гипер- или гипочувствительный в определенных сенсорных стимулах. Как пример гиперчувствительность глаз: раздражители, которые действуют на глаза, доминируют, а это означает, что количество «частей пазла» слишком велико. Очень важно знать, проявляются у ребенка подобные симптомы, поскольку это может помешать дальнейшему познавательному развитию.

Для детей с аутизмом характерным есть трудности генерализации знаний. Ребенок изучив, что геометрическая фигура зеленого цвета – это квадрат, может не воспринимать за квадрат такую же геометрическую фигуру красного цвета. Могут возникать трудности относительно перенесения этих знаний на реальные предметы и действия с ними. Ребенок с аутизмом с большими трудностями использует навыки, которыми он ранее овладел, примерно в такой же ситуации. Чтобы ими воспользоваться, необходимо, чтобы ситуация для ребенка была идентичной до мельчайших деталей.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы,

учебно-дидактический материал

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ

- ✓ Совершенствовать умение обследовать предметы разными способами. Развивать глазомер в специальных упражнениях и играх.
- ✓ Учить воспринимать предметы, их свойства; сравнивать предметы; подбирать группу предметов по заданному признаку.
- ✓ Развивать цветовосприятие и цветоразличение, умение различать цвета по насыщенности; учить называть оттенки цветов. Сформировать представление о расположении цветов в радуге.
- ✓ Продолжать знакомить с геометрическими формами и фигурами; учить использовать в качестве эталонов при сравнении предметов плоскостные и объемные фигуры.

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

- ✓ Развивать слуховое внимание и память при восприятии неречевых звуков. Учить различать звучание нескольких игрушек или детских музыкальных инструментов, предметов-заместителей; громкие и тихие, высокие и низкие звуки.
- ✓ Развивать зрительное внимание и память в работе с разрезными картинками (4-8 частей, все виды разрезов) и пазлами по всем изучаемым лексическим темам.

Продолжать развивать мышление в упражнениях на группировку и классификацию предметов по одному или нескольким признакам (цвету, форме, размеру, материалу).

✓ Развивать воображение и на этой основе формировать творческие способности.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА.

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

✓ Расширять представления о родной стране как многонациональном государстве, государственных праздниках, родном городе и его достопримечательностях.

✓ Формировать представление о Российской армии и профессиях военных, о почетной обязанности защищать Родину.

✓ Совершенствовать умение ориентироваться в детском саду и на участке детского сада.

✓ Закрепить и расширить представления о профессиях работников детского сада. Формировать представление о родословной своей семьи. Привлекать к подготовке семейных праздников. Приобщать к участию в совместных с родителями занятиях, вечерах досуга, праздниках.

✓ Расширять представления о предметах ближайшего окружения, их назначении, деталях и частях, из которых они состоят; материалах, из которых они сделаны.

✓ Расширять представления о профессиях, трудовых действиях взрослых. Формировать представления об инструментах, орудиях труда, нужных представителям разных профессий; о бытовой технике.

✓ Учить сравнивать и классифицировать предметы по разным признакам.

✓ Систематизировать знания о временах года и частях суток. Формировать первичные представления о космосе, звездах, планетах.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

✓ Формировать навыки количественного и порядкового счета в пределах 10 с участием слухового, зрительного и двигательного анализаторов. Закрепить в речи количественные и порядковые числительные, ответы на вопросы: «Сколько всего? Который по счету?» Совершенствовать навык отсчитывания предметов из большого ✓ количества в пределах 10.

✓ Учить сравнивать рядом стоящие числа (со зрительной опорой).

- ✓ Совершенствовать навык сравнения групп множеств и их уравнивания разными способами.
- ✓ Познакомить с составом числа из единиц в пределах 5.
- ✓ Формировать представление о том, что предмет можно делить на равные части, что целое больше части. Учить называть части, сравнивать целое и часть.
- ✓ Формировать представление о том, что результат счета не зависит от расположения предметов и направления счета.
- ✓ Формировать навык сравнения двух предметов по величине (высоте, ширине, длине) с помощью условной меры; определять величину предмета на глаз, пользоваться сравнительными прилагательными (*выше, ниже, шире, уже, длиннее, короче*).
- ✓ Совершенствовать навык раскладывания предметов в возрастающем и убывающем порядке в пределах 10.
- ✓ Учить измерять объем условными мерками.
- ✓ Совершенствовать умение узнавать и различать плоские и объемные геометрические фигуры (*круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, шар, куб, цилиндр*), узнавать их форму в предметах ближайшего окружения.
- ✓ Формировать представление о четырехугольнике; о квадрате и прямоугольнике как его разновидностях.
- ✓ Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве и на плоскости.
- ✓ Формировать навыки ориентировки по простейшей схеме, плану. Учить понимать и обозначать в речи положение одного предмета по отношению к другому.
- ✓ Закрепить представления о смене времен года и их очередности, о смене частей суток и их очередности. Сформировать представление о таком временном отрезке, как неделя, об очередности дней недели.

Направления коррекционно-развивающей и обучающей работы

Основой разработки содержания на направление познавательного развития для детей с аутизмом стало достояние мировой практики и опыта. В этом контексте выделены пять уровней последовательной работы с аутичными детьми:

- 1 Уровень – Чувственный опыт;
- 2 Уровень – Знания о предмете;
- 3 Уровень – Знания о свойствах предмета;
- 4 Уровень – Знания о связях между предметами, взаимоотношение;

5 Уровень – Знания о последовательности, причину и следствие действий и событий.

Каждый из указанных уровней решает определенные задачи и становится основой для дальнейшего познавательного развития детей с аутизмом.

2.5.4. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

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

Особенности художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Известно, что большинство детей с расстройствами аутистического спектра имеют высокую эмоциональную чувствительность к музыке, ритмическим стихам, ярким изобразительным и театральным образам. Кроме этого, большинство аутичных детей очень уязвимы к стимулам внешней среды (зрительных, звуковых, обонятельных, тактильных). В их системе восприятия окружающей среды доминирует тот или иной сенсорный канал, и они стремятся получить желаемые впечатление именно через этот орган ощущения. Поэтому, например, когда речь идет о интересном для ребенка определенном музыкальном инструменте, то здесь определяющими могут оказаться такие его характеристики, как его внешний вид (форма, линии, цвет), звук, особые ощущения этого инструмента за прикосновением, или его привлекательность по запаху.

Значимость художественно-эстетических занятий с аутичными детьми обусловлена следующим:

1) одной из главных проблем при налаживании взаимодействия с аутичным ребенком является отсутствие его внимания, пребывание на «своей волне». Специально подобранные средства для художественно-эстетических занятий (звуки, мелодии, тексты) привлекают внимание и организуют относительную устойчивость процесса восприятия ребенка с аутизмом.

2) обнаружена большая приверженность аутистов в отношении к предметам, чем к людям – это обуславливает эффективность налаживания диалога с

ними опосредованно, например, через музыкальные инструменты, материал для изобразительного искусства.

3) занятия, которые базируются на творческих началах, способствуют преодолению стереотипных проявлений, характерных для детей с аутизмом, и расширению их поведенческого репертуара, их эмоциональной активации, становлению релаксационных и регулятивных процессов, их способности к отклику как предпосылки общения.

Мы предполагаем, что созданная, благодаря художественно-эстетическим занятиям, творческая среда будет способствовать интеграции личности детей с расстройствами аутистического спектра, даст им возможность почувствовать и осознать себя как неповторимую индивидуальность и раскроет радость взаимодействия с другими людьми.

Уровни художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Неравномерность развития детей с аутизмом сказывается и на художественно-эстетической линии развития. Много умений и достижений, которые свойственны детям с нормальным типом развития, остаются недостижимыми для аутичных детей (сравнение произведений, объяснения особенностей художественных произведений, восприятие жанров, импровизации в пении, изображения музыкально-игровых образов, интерес к музыкальной грамоте, стремление выразительно исполнить песню и т.д.), при этом в некоторых из них оказываются исключительные способности в художественно-эстетической области относительно ощущение звука или цвета. Развертыванию целенаправленной коррекционно-развивающей работы этого направления предшествует определение, на каком уровне находится ребенок с аутизмом по художественно-эстетической линии развития.

Таблица 2. Содержание и задачи этапов художественно-эстетического развития детей с аутизмом

Уровень	Содержание	Характерные проявления	Учебные задачи	Коррекционные задачи
---------	------------	------------------------	----------------	----------------------

1	Чувствительность к художественно-эстетическим средствам	Способность реагировать на ритмичные, вокальные, двигательные проявления, допускать определенные звуки и прикосновения	Формировать навыки действовать вместе с другими детьми; развивать танцевальные, игровые действия с предметами	Преодолевать гиперфокус внимания, распространять диапазон восприятия сигналов окружающей среды; развивать способность к визуального контакта; формировать взаимодействие между зрительным, слуховым и тактильным анализаторами
2	Появление отклика ребенка на обращение к нему средствами искусства	Способность к подражанию определенных звуков и действий, а также умение повторять те или иные движения во время слушания музыки или пения	Формировать способность действовать по образцу, подражанию простые движения, учить выполнять инструкцию	Развивать способность поддерживать визуальный контакт; развивать кинестетическую систему; формировать зрительно-моторную координацию
3	Расширение спектра художественно-эстетических действий ребенка	Способность улавливать ритм музыки и подстраиваться под него; возможность играть и петь вместе с другими, подхватывать (с помощью специалиста) ритмичные и вокальные проявления, способность внимание на контекст ситуации	Формировать представление о произведениях музыкального и театрального искусства; формировать способность к подражанию в целом; развивать способность к функционированию руки как органа самостоятельного целенаправленного действия.	Корректировать стереотипные проявления;

4	Способность к участию в занятиях художественно-эстетической направленности вместе с другими	Возможность переключения внимания, способность участвовать в совместной деятельности и осваивать определенные формы художественного поведения или определенные навыки;	Развивать способность наблюдать за действиями взрослого и выполнять действия с подражанием и показом; формировать способность к совместному и самостоятельному выполнению действий с предметами	Достигать интеграции психических процессов; способствовать становлению социальных функций ребенка
5	Художественно-эстетическая активность ребенка, способность к совместной деятельности	Достаточный объем внимания, способность усматривать контекст ситуации; инициатива в контакте; желание осваивать новые умения	Формировать умение расширять, систематизировать представление об окружающей среде и собственное «Я»; формировать целенаправленный характер действий, способность к самоорганизации	Развивать зачатки пластичности и выразительности двигательных проявлений, способность к вокально-пластическому самопроявлению

Указанные уровни служат ориентирами последовательного развития детей с расстройствами аутистического спектра в художественно-эстетической сфере развития. Поэтому разворачиванию целенаправленной коррекционно-развивающей работы этого направления предшествует определение, на каком уровне находится ребенок с аутизмом по художественно-эстетической линии развития.

Данная группа детей по уровню развития художественно – эстетического направления находится на первом уровне. При этом следует помнить: если ребенок проявляет развитость на определенном уровне, это не означает, что все задачи предыдущих уровней решены. Понимание этого должно побудить возвращаться дополнительно к задачам предыдущих уровней, чтобы наверстать недоразвитие и способствовать становлению базовых процессов, состояний и свойств у детей с аутизмом.

Так как развитие ребенка с аутичными нарушениями носит дезинтегрированный характер, художественно-эстетические средства могут выступать интегрирующим фактором, когда в одном действии объединены интеллектуальные, эмоциональные, физические и социальные аспекты, которые непосредственно влияют на целостное

развитие ребенка. Необходимо отслеживать моменты, которые могут стать тормозом в поступательном развитии аутичного ребенка. Одним из таких препятствий является «застревания» ребенка на определенных сенсорных впечатлениях. Для ребенка это могут быть звуковые впечатления от музыкального фрагмента или звука, который она изымает с помощью музыкального инструмента (музыкальной игрушки), для второй - тактильные ощущения, что получает от манипуляций с каким-то материалом (пластилин, глина, мел и т.д.), для третьей – зрительные впечатления от движения тканей, лент. Чтобы избежать чрезмерного углубления аутичного ребенка в детали сенсорного восприятия, процессы рисования должны стать для него реальностью, которая полноценно воспринимается и осознается. Только тогда музыка или рисование может превратиться в средство двусторонней коммуникации между ребенком и реальностью, ребенком и взрослыми как партнерами по общению, сделать эти отношения сознательными, а опыт знакомства с музыкальными инструментами, мелодиями, красками, материалами и людьми (педагогами, родителями) – положительным, с элементами творчества.

**Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы,
учебно-дидактический материал**

ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

✓ Развивать интерес к художественной литературе, навык слушания художественных произведений, формировать эмоциональное отношение к прочитанному, к поступкам героев; учить высказывать свое отношение к прочитанному.

✓ Знакомить с жанровыми особенностями сказок, рассказов, стихотворений. Учить выразительно читать стихи, участвовать в инсценировках.

✓ Формировать интерес к художественному оформлению книг, совершенствовать навык рассматривания иллюстраций. Учить сравнивать иллюстрации разных художников к одному произведению.

✓ Создавать условия для развития способностей и талантов, заложенных природой. Способствовать выражению эмоциональных проявлений.

КОНСТРУКТИВНО-МОДЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

✓ Совершенствовать конструктивный праксис в работе с разрезными картинками (4-12 частей со всеми видами разрезов), пазлами, кубиками с картинками по всем изучаемым лексическим темам.

✓ Развивать конструктивный праксис и тонкую пальцевую моторику в работе с дидактическими игрушками, играми, в пальчиковой гимнастике.

✓ Совершенствовать навыки сооружения построек по образцу, схеме, описанию – из разнообразных по форме и величине деталей (кубиков, брусков, цилиндров, конусов, пластин), выделять и называть части построек, определять их назначение и пространственное расположение, заменять одни детали другими.

✓ Формировать навык коллективного сооружения построек в соответствии с общим замыслом.

✓ Совершенствовать навыки работы с бумагой, учить складывать лист бумаги вчетверо, создавать объемные фигуры (корзинка, кубик, лодочка), работать по готовой выкройке.

✓ Продолжать учить выполнять поделки из природного материала.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Рисование

✓ Совершенствовать изобразительные навыки, умение передавать в рисунке образы предметов и явлений окружающей действительности на основе собственных наблюдений.

✓ Учить передавать пространственное расположение предметов и явлений на листе бумаги, движение фигур и объектов.

✓ Совершенствовать композиционные умения.

✓ Способствовать дальнейшему овладению разными способами рисования различными изобразительными материалами: гуашью, акварелью, цветными карандашами, цветными мелками, пастелью, угольным карандашом.

✓ Развивать чувство цвета, знакомить с новыми цветами и цветовыми оттенками, учить смешивать краски для получения новых цветов и оттенков. Учить передавать оттенки цвета при работе карандашом, изменяя нажим.

✓ Продолжать знакомить с народным декоративно-прикладным искусством (Полхов-Майдан, Городец, Гжель) и развивать декоративное творчество. Расширять и углублять представления о разных видах и жанрах изобразительного искусства: графике, живописи.

Аппликация

✓ Совершенствовать навыки работы с ножницами, учить резать бумагу на полоски, вырезать круги из квадратов, овалы из прямоугольников; преобразовывать одни фигуры в другие (квадраты и прямоугольники – в полоски и т.п.).

✓ Учить создавать изображения предметов, декоративные и сюжетные композиции из геометрических фигур.

Лепка

✓ Продолжать развивать интерес к лепке, закреплять навыки аккуратной лепки, совершенствовать навыки лепки предметов и объектов (пластическим, конструктивным и комбинированным способами) с натуры и по представлению из различных материалов (глина, пластилин, соленое тесто), передавая при этом характерные особенности и соблюдая пропорции. Формировать умение лепить мелкие детали. Совершенствовать умение украшать поделки рисунком с помощью стеки.

✓ Учить создавать сюжетные композиции, объединяя фигуры и предметы в небольшие группы, передавать движения животных и людей. Знакомить детей с особенностями декоративной лепки, учить лепить людей, животных, птиц по типу народных игрушек.

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

✓ Развивать эмоциональную отзывчивость на музыку, прививать интерес и любовь к ✓ ней.

✓ Формировать музыкальную культуру, знакомя с народной, классической и современной музыкой; с жизнью и творчеством известных композиторов.

✓ Продолжать развивать музыкальные способности, навыки пения и движения под музыку, игры на детских музыкальных инструментах.

Слушание (восприятие) музыки

✓ Учить различать жанры музыкальных произведений (песня, танец, марш), узнавать музыкальные произведения по вступлению, фрагменту мелодии.

✓ Учить различать звуки по высоте в пределах квинты, звучание различных музыкальных инструментов (фортепиано, скрипка, балалайка, баян).

✓ Развивать умение слушать и оценивать качество пения и игру на музыкальных инструментах других детей.

Пение

✓ Обогащать музыкальные впечатления детей, развивать эмоциональную отзывчивость на песни разного характера. Совершенствовать певческие навыки, умение петь естественным голосом, без напряжения в диапазоне от «ре» первой октавы до «до» второй октавы; точно интонировать мелодию, ритмический рисунок, петь слаженно, учить брать дыхание между музыкальными фразами, четко произносить

слова, петь умеренно громко и тихо, петь с музыкальным сопровождением и без него. Продолжать формирование навыков сольного пения.

Музыкально-ритмические движения

✓ Развивать умение ритмично двигаться в соответствии с характером музыки, регистрами, динамикой, темпом. Учить менять движения в соответствии с двух- и трехчастной формой музыки. Развивать умение слышать сильную долю такта, ритмический рисунок. Формировать навыки выполнения танцевальных движений под музыку (кружение, «ковырялочка», приставной шаг с приседанием, дробный шаг). Учить плавно поднимать руки вперед и в стороны и опускать их, двигаться в парах, отходить вперед от своего партнера. Учить пляскам, в которых используются эти элементы.

✓ Прививать умение самостоятельно исполнять танцы и пляски, запоминая последовательность танцевальных движений.

✓ Учить отражать в движении и игровых ситуациях образы животных и птиц, выразительно, ритмично выполнять движения с предметами, согласовывая их с характером музыки.

2.5.5. Образовательная область «Физическое развитие»

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.) (ФГОС ДО).

Особенности физического (психомоторного) развития при аутизме.

Задержка психомоторного развития оказывается в ряде нарушений: гипотонус, гипертонус, дисинергии (отсутствует согласованность работы мышц), дистаксии (нарушения координации в пространстве), апраксии (нарушение смысловых цепей действий) и другое.

У аутичного ребенка наблюдается сложность произвольного распределения мышечного тонуса. Ребенок может демонстрировать завидную сноровку произвольных движений, но становится в значительной степени неуклюжей, когда ей нужно сделать что-то по просьбе взрослого. Например, на занятиях по рисованию рука ребенка становится настолько вялой, атонической, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что дырявит лист.

Как уже было сказано, стереотипное поведение является защитной реакцией, направленной на адаптацию к ситуации. Что касается аутоstimуляции (двигательная активность направлена на раздражение собственных рецепторов) как одной из форм стереотипной активности, она выполняет ту же функцию, что и стереотипное поведение в целом. Однако аутоstimуляции характерны в большей степени для того этапа развития моторики, который касается развития активности на уровне ощущений.

Двигательные аутоstimуляции могут касаться двигательного анализатора – переборки пальцев перед глазами, слухового – циклические хлопки ладоней возле уха, кинестетической чувствительности – хождение на цыпочках, махание руками или нескольких анализаторов одновременно, например, вестибулярной и кинестетической чувствительности – колыхания с ноги на ногу в стороны или вперед – назад. У ребенка, который находится на уровне чувственной двигательной активности, отсутствует мимика, а существуют только гримасы – синкенезии, которые являются свободной игрой мышц и ничего не выражают.

Появление той или иной аутоstimуляции с помощью движений связано с нарушением сенсорной интеграции. Например, дети при некоторых нарушениях зрения также проявляют аутоstimуляции зрительных рецепторов. При аутизме проблема в сенсорике связана непосредственно с органами ощущений, а с интеграцией сенсорной информации на пути к нервным центрам анализаторных систем.

Несмотря на то, что ребенок может достичь уровня пространственного восприятия, но в его поведенческих проявлениях могут оставаться двигательные аутоstimуляции. Например, они могут возникать в стрессовых для ребенка ситуациях, защитная реакция в виде регресса к низшим формам поведения. Например, стереотипное бросание предметов, переборки предметов в руках, стук предметами и т.д. Все эти стереотипии также касаются трудностей в сенсомоторной интеграции.

Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы,

учебно-дидактический материал

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Осуществлять непрерывное совершенствование двигательных умений и навыков с учетом возрастных особенностей (психологических, физических и физиологических) детей шестого года жизни.

Развивать быстроту, силу, выносливость, гибкость, координированность и точность действий, способность поддерживать равновесие. Совершенствовать навыки ориентировки в пространстве. Использовать такие формы работы, как игры-соревнования, эстафеты.

Основные движения

Ходьба и бег. Совершенствовать навыки ходьбы на носках, на пятках, на наружных сторонах стоп, с высоким подниманием колена, в полуприседе, перекатом с пятки на носок, мелким и широким шагом, приставным шагом влево и вправо. Совершенствовать навыки ходьбы в колонне по одному, по двое, по трое, с выполнением заданий педагога, имитационные движения. Обучать детей ходьбе в колонне.

Совершенствовать навыки бега на носках, с высоким подниманием колена, в колонне по одному, по двое, «змейкой», враспынную, с преодолением препятствий, по наклонной доске вверх и вниз на носках.

Совершенствовать навыки ходьбы в чередовании с бегом, бега с различной скоростью, с изменением скорости, челночного бега.

Ползание и лазание. Совершенствовать умение ползать на четвереньках с опорой на колени и ладони; «змейкой» между предметами, толкая перед собой головой мяч (расстояние 3-4 м), ползания по гимнастической скамейке на животе, на коленях; ползания по гимнастической скамейке с опорой на колени и предплечья. Обучать вползанию и сползанию по наклонной доске, ползанию на четвереньках по гимнастической скамейке назад; пролезанию в обруч, переползанию через скамейку, бревно; лазанию с одного пролета гимнастической стенки на другой, поднимаясь по диагонали, спускаясь вниз по одному пролету; пролезанию между рейками поставленной на бок гимнастической лестницы.

Прыжки. Совершенствовать умение выполнять прыжки на двух ногах на месте, с продвижением вперед. Обучать прыжкам разными способами: ноги скрестно – ноги врозь, одна нога вперед – другая назад; перепрыгивать с ноги на ногу на месте, с продвижением вперед. Учить перепрыгивать предметы с места высотой до 30 см, перепрыгивать последовательно на двух ногах 4-5 предметов высотой 15-20 см, перепрыгивать на двух ногах боком вправо и влево невысокие препятствия (канат, мешочки с песком, веревку и т.п.). Обучать впрыгиванию на мягкое покрытие высотой

20 см двумя ногами, прыгиванию с высоты 30 см на мат. Учить прыгать в длину с места и с разбега; в высоту с разбега. Учить прыгать через короткую скакалку на двух ногах вперед и назад; прыгать через длинную скакалку: неподвижную ($h=3-5$ см), качающуюся, вращающуюся; с одной ноги на другую вперед и назад на двух ногах, шагом и бегом.

Катание, ловля, бросание. Закрепить и совершенствовать навыки катания предметов (обручей, мячей разного диаметра) различными способами. Обучать прокатыванию предметов в заданном направлении на расстояние до 5 м (по гимнастической скамейке, по узкому коридору шириной 20 см в указанную цель: кегли, кубики и т.п.) с помощью двух рук. Учить прокатывать мячи по прямой, змейкой, зигзагообразно с помощью палочек, дощечек разной длины и ширины; прокатывать обручи индивидуально, шагом и бегом. Совершенствовать умение подбрасывать мяч вверх и ловить его двумя руками и с хлопками; бросать мяч о землю и ловить его двумя руками. Формировать умение отбивать мяч об пол на месте (10-15 раз) с продвижением шагом вперед (3-5 м), перебрасывать мяч из одной руки в другую, подбрасывать и ловить мяч одной рукой (правой и левой) 3-5 раз подряд, перебрасывать мяч друг другу и ловить его из разных исходных положений, разными способами, в разных построениях. Учить бросать вдаль мешочки с песком и мячи, метать предметы в горизонтальную и вертикальную цель (расстояние до мишени 3-5 м).

Ритмическая гимнастика. Совершенствовать умение выполнять физические упражнения под музыку в форме несложных танцев, хороводов, по творческому заданию педагога. Учить детей соотносить свои действия со сменой частей произведения, с помощью выразительных движений передавать характер музыки. Учить детей импровизировать под различные мелодии (марши, песни, танцы).

Строевые упражнения. Совершенствовать умение строиться в колонну по одному, парами, в круг, в одну шеренгу, в несколько кругов, в рассыпную. Закрепить умение перестраиваться из колонны по одному в колонну по два, по три, в круг, несколько кругов, из одной шеренги в две. Обучать детей расчету в колонне и в шеренге «по порядку», «на первый, второй»; перестроению из колонны по одному в колонну по два, по три во время ходьбы; размыканию и смыканию с места, в различных построениях (колоннах, шеренгах, кругах), размыканию в колоннах на вытянутые вперед руки, на одну вытянутую вперед руку, с определением дистанции на глаз; размыканию в шеренгах на вытянутые в стороны руки; выполнению поворотов направо и налево, кругом на месте и в движении различными способами (переступанием, прыжками); равнению в затылок в колонне.

Общеразвивающие упражнения

Осуществлять дальнейшее совершенствование движений рук и плечевого пояса, учить разводить руки в стороны из положения руки перед грудью; поднимать руки вверх и разводить в стороны ладонями вверх из положения руки за голову; поднимать вверх руки со сцепленными в замок пальцами поднимать и опускать кисти; сжимать и разжимать пальцы.

Учить выполнять упражнения для развития и укрепления мышц спины, поднимать и опускать руки, стоя у стены; поднимать и опускать поочередно прямые ноги, взявшись руками за рейку гимнастической стенки на уровне пояса; наклоняться вперед и стараться коснуться ладонями пола; учить наклоняться в стороны, не сгибая ноги в коленях; поворачиваться, разводя руки в стороны; поочередно отводить ноги в стороны из упора присев; подтягивать голову и ноги к груди, лежа; подтягиваться на гимнастической скамейке.

Учить выполнять упражнения для укрепления мышц брюшного пресса и ног; приседать, поднимая руки вверх, в стороны, за спину; выполнять выпад вперед, в сторону, совершая движение руками; катать и захватывать предметы пальцами ног. При выполнении упражнений использовать различные исходные положения (сидя, стоя, лежа, стоя на коленях и др.). Учить выполнять упражнения как без предметов, так и различными предметами (гимнастическими палками, мячами, кеглями, обручами, скакалками и др.). *Спортивные упражнения*

Совершенствовать умение катать друг друга на санках, кататься с горки на санках, выполнять повороты на спуске, скользить по ледяной дорожке с разбега. Учить самостоятельно кататься на двухколесном велосипеде по прямой и с выполнением поворотов вправо и влево.

Формировать умение играть в спортивные игры: городки (элементы), баскетбол (элементы), футбол (элементы), хоккей (элементы).

Подвижные игры

Формировать умение участвовать в играх-соревнованиях и играх-эстафетах, учить самостоятельно организовывать подвижные игры.

ОВЛАДЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫМИ НОРМАМИ И ПРАВИЛАМИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Продолжать закаливание организма с целью укрепления сердечно-сосудистой и нервной систем, улучшения деятельности органов дыхания, обмена веществ в организме.

Продолжать формировать правильную осанку, проводить профилактику плоскостопия.

Ежедневно использовать такие формы работы, как утренняя гимнастика, физкультминутки, подвижные игры, прогулки, физические упражнения, спортивные игры на прогулке с использованием спортивного оборудования.

Совершенствовать навыки самообслуживания, умения следить за состоянием одежды, прически, чистотой рук и ногтей.

Закрепить умение быстро одеваться и раздеваться, самостоятельно застегивать и расстегивать пуговицы, завязывать и развязывать шнурки, аккуратно складывать одежду.

Продолжать работу по воспитанию культуры еды.

Расширять представления о строении организма человека и его функционировании.

Расширять представления о здоровом образе жизни и факторах, разрушающих здоровье человека. Формировать потребность в здоровом образе жизни.

Психолого-педагогическая коррекция физического (психомоторного) развития

Даже при отсутствии очевидных психомоторных нарушений аутичному ребенку необходима определенная физическая нагрузка для поддержания психофизического тонуса, нормального развития мышечной и опорно-двигательной системы и снятия психоэмоционального напряжения. Опыт работы подтверждает, что психолого- педагогическая коррекция при психомоторной задержке при аутизме возможна, вплоть до соответствия абсолютной норме.

2.5.6. Направления деятельности педагогов-специалистов по коррекции развития детей по группам РАС.

Первая группа РАС.

Направления деятельности психолога: индивидуальные занятия, направленные на «простраивание» алгоритма простого взаимодействия, формирование стереотипных, простейших игровых навыков, их осмысление, организации взаимодействия с ребенком.

Направления деятельности логопеда: формирование навыков простой коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания. Развитие иных компонентов речи.

Вторая группа РАС.

Направления деятельности психолога: индивидуальные занятия с психологом по «простраиванию» алгоритма простой продуктивной деятельности, формирование стереотипных игровых навыков, имитации. Использование методов поведенческой терапии. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком.

Направления деятельности логопеда: формирование навыков коммуникации. Развитие понимания обращенной речи. Включение эхоталий в диалоговые формы речи, алгоритмов произвольного подсказывания. Развитие и коррекция всех компонентов речи.

Третья группа РАС.

Направления деятельности психолога: занятия по развитию самовосприятия, элементарной саморегуляции, формированию социально-эмоциональной коммуникации, обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметно-игровой деятельности. Консультирование родителей по вопросам организации взаимодействия с ребенком.

Направления деятельности логопеда: формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания, коммуникативной функции речи.

Четвертая группа РАС.

Направления деятельности психолога: работа по формированию социально-эмоциональной коммуникации. Групповые занятия коммуникативно-творческой направленности.

Направления деятельности логопеда: формирование навыков коммуникации, алгоритмов произвольного высказывания. Развитие и коррекция всех компонентов речи.

2.5.6.1. Работа педагога-психолога с родителями:

1) Выступления (лекции, семинары) на родительских собраниях о работе психологической службы, об особенностях развития детей, о готовности и подготовке детей к школе, о создании в семье благоприятного психологического климата, о необходимости и возможностях психологической поддержки ребенка в семье и др.).

2) Анкетирование родителей по вопросам, обсуждаемым на родительских собраниях.

3) Проведение индивидуальных консультаций для родителей по проблемам взаимоотношений с ребенком в семье, оказания ему помощи в развитии и др.

Проведение психологических тренингов для родителей, обучающих способам снятия психоэмоционального напряжения, выхода из конфликтов, реагирования на некоторые формы поведения ребенка и т.п., способам активизации двигательного, эмоционального, когнитивного и социального развития ребенка.

4) Привлечение родителей к участию в коррекционно-развивающих занятиях.

5) Подготовка наглядной информации и материалов для родителей по разным конкретным вопросам воспитания детей («Как учить ребенка проявлять

сочувствие и сострадание?», «Как активизировать восприятие (внимание, мышление и др.) ребенка?», «как развивать интерес к окружающим людям и предметам?» и пр.).

2.5.6.2. Работа педагога-психолога с педагогами:

- 1) Участие педагога-психолога в рабочих совещаниях со специалистами, работающими в консилиуме для выработки рекомендаций и приемов работы с детьми.
- 2) Проведение занятий-семинаров и психологических тренингов для воспитателей и специалистов.
- 3) Беседы-консультации с воспитателями.
- 4) Подбор психологической и методической литературы по вопросам диагностики и коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.

В процессе психологического сопровождения включены все воспитанники с РАС. Психологическое сопровождение, наряду с другими видами педагогической помощи ребенку, создает реальную возможность раскрыть и реализовать его потенциальные возможности развития.

Основные формы взаимодействия специалистов группы:

- психолого-педагогические консилиумы (начало, середина, конец учебного года);
- согласование планов коррекционно-образовательной работы, их корректировка в течение учебного года с учетом динамики развития детей;
- семинары и консультации по плану;
- оперативное обсуждение возникающих проблем; - подготовка сообщений на педагогические советы; – согласование характеристик воспитанников.

2.5.6.3. Работа учителя-логопеда с родителями:

- 1) Консультирование родителей в коллективной форме проводится на родительских собраниях, лекциях.

Основные темы консультаций: «Артикуляционная гимнастика», «Развитие мелкой моторики», «Выполнение домашнего задания», «Развитие внимания и мышления», «Как научить ребенка читать», «Как научить звуко-буквенному анализу», «Речевые игры дома».

- 2) Проведение индивидуальных консультаций включает в себя:

Анкетирование родителей – можно узнать состав семьи, особенности семейного воспитания, положительный опыт родителей, их трудности, ошибки.

Беседы – логопед знакомит родителей с результатами.

Индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми и носят коррекционную направленность (это различные виды

продуктивной деятельности, артикуляционная гимнастика, развитие связной речи, формирование звукопроизношения), ведение тетради с домашними заданиями.

3) Наглядная форма работы:

Речевой уголок.

Папка-передвижка.

2.5.6.4. Работа учителя-логопеда с педагогами:

1) Совместное составление перспективного планирования работы на текущий период по всем направлениям, перспективное планирование лексических тем.

2) Обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы.

3) Оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении.

4) Взаимопосещение занятий и совместное проведение интегрированных комплексных занятий.

2.5.6.5. Работа музыкального руководителя:

✓ осуществляет музыкальное и эстетическое воспитание детей;

✓ учитывает психологическое, речевое и физическое развитие детей при подборе материала для занятий;

✓ использует на занятиях элементы музыкотерапии, музыкально-ритмические упражнения, речевые игры и упражнения на развитие дыхания, танцы, использует логоритмику;

✓ с детьми с РАС проводить большую работу по развитию слухового и зрительного восприятия, по совершенствованию двигательных навыков, темпа, ритма движений, плавности и координации по принципу «От простого к сложному».

2.5.6.6. Работа инструктора по физической культуре:

✓ Осуществляет укрепление здоровья детей;

✓ Развивает основные физические способности (силу, ловкость, выносливость, быстроту);

✓ Развивает пространственно-координационные и ритмические способности;

✓ Формирует и совершенствует двигательные умения и навыки, обучает новым видам движений, основанных на приобретенных знаниях и мотивациях физических упражнений;

- ✓ Учит выполнять последовательно упражнения по речевой инструкции;
- ✓ Совершенствует psychomotorные способности дошкольников.

2.5.6.7. Работа воспитателя:

- ✓ Применяет здоровьесберегающие технологии, создает благоприятный микроклимат в группе;
- ✓ Проводит занятия по продуктивным видам деятельности (рисование, лепка, конструирование) по подгруппам и индивидуально. Организует совместную и самостоятельную деятельность детей;
- ✓ Воспитывает культурно-гигиенические навыки, развивает тонкую и общую моторику;
- ✓ Организует индивидуальную работу с детьми по заданиям и с учетом рекомендаций специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда);
- ✓ Консультирует родителей о формировании культурно-гигиенических навыков, об индивидуальных особенностях ребенка, об уровне развития мелкой моторики;
- ✓ Работа в соответствии с планом поддержки поведения;
- ✓ Своевременное предоставление информации родителям о работе группы, мероприятиях, изменениях в расписании, темах и структуре занятий;
- ✓ Формирование навыков взаимопомощи у детей, толерантного отношения детей группы к ребенку с РАС;
- ✓ Оказание ребенку помощи в усвоении правил группы и выстраивании коммуникации с детьми группы;
- ✓ Оказание ребенку индивидуальной помощи на занятиях, в свободной деятельности и в режимных моментах;
- ✓ Организация предварительной работы с ребенком.

2.5.6.8. Работа помощника воспитателя:

- ✓ Сопровождает ребенка при необходимости;
- ✓ Обеспечивает безопасность детей в группе;
- ✓ Следует плану поддержки поведения детей.

2.5.7. Особенности образовательной деятельности различных видов и культурных практик

Развитие ребенка в образовательном процессе детского сада осуществляется целостно в процессе всей его жизнедеятельности. В то же время освоение любого вида

деятельности требует обучения общим и специальным умениям, необходимым для ее осуществления.

Особенностью организации образовательной деятельности по Программе является ситуационный подход. Основной единицей образовательного процесса выступает образовательная ситуация, то есть такая форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения.

Образовательная ситуация протекает в конкретный временной период образовательной деятельности. Особенностью образовательной ситуации является появление образовательного результата (продукта) в ходе специально организованного взаимодействия воспитателя и ребенка. Такие продукты могут быть как материальными (рассказ, рисунок, поделка, коллаж, экспонат для выставки), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Ориентация на конечный продукт определяет технологию создания образовательных ситуаций. Преимущественно образовательные ситуации носят комплексный характер и включают задачи, реализуемые в разных видах деятельности на одном тематическом содержании.

Образовательные ситуации используются в процессе непосредственно организованной образовательной деятельности. Главными задачами таких образовательных ситуаций являются формирование у детей новых умений в разных видах деятельности и представлений, обобщение знаний по теме, развитие способности рассуждать и делать выводы.

Педагогические работники создают разнообразные образовательные ситуации, побуждающие детей применять свои знания и умения, активно искать новые пути решения возникшей в ситуации задачи, проявлять эмоциональную отзывчивость и творчество.

Организованные воспитателем и специалистами образовательные ситуации ставят детей перед необходимостью понять, принять и разрешить поставленную задачу. Активно используются игровые приемы, разнообразные виды наглядности, в том числе схемы, предметные и условно-графические модели. Назначение образовательных ситуаций состоит в систематизации, углублении, обобщении личного опыта детей: в освоении новых, более эффективных способов познания и деятельности; в осознании связей и зависимостей, которые скрыты от детей в повседневной жизни и требуют для их освоения специальных условий. Успешное и активное участие в образовательных ситуациях подготавливает детей к будущему

школьному обучению. Воспитатель также широко использует ситуации выбора (практического и морального). Предоставление дошкольникам реальных прав практического выбора средств, цели, задач и условий своей деятельности создает почву для личного самовыражения и самостоятельности.

Образовательные ситуации могут включаться в образовательную деятельность в режимных моментах. Они направлены на закрепление имеющихся у детей знаний и умений, их применение в новых условиях, проявление ребенком активности, самостоятельности и творчества. Образовательные ситуации могут запускать инициативную деятельность детей через постановку проблемы, требующей самостоятельного решения, через привлечение внимания детей к материалам для экспериментирования и исследовательской деятельности, для продуктивного творчества.

Ситуационный подход дополняет принцип продуктивности образовательной деятельности, который связан с получением какого-либо продукта, который в материальной форме отражает социальный опыт, приобретаемый детьми (панно, газета, журнал, атрибуты для сюжетно-ролевой игры, экологический дневник и др.). Принцип продуктивности ориентирован на развитие субъектности ребенка в образовательной деятельности разнообразного содержания. Этому способствуют современные способы организации образовательного процесса с использованием детских проектов, игр-оболочек и игр-путешествий, коллекционирования, экспериментирования, ведения детских дневников и журналов, создания спектаклей-коллажей и многое другое.

Непосредственно образовательная деятельность основана на организации педагогом видов деятельности, заданных ФГОС дошкольного образования.

Игровая деятельность является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В организованной образовательной деятельности она выступает в качестве основы для интеграции всех других видов деятельности ребенка дошкольного возраста. В группах детского сада игровая деятельность является основой решения всех образовательных задач. В расписании непосредственно образовательной деятельности игровая деятельность не выделяется в качестве отдельного вида деятельности, так как она является основой для организации всех других видов детской деятельности.

Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах – это дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры,

игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры- инсценировки, игры-этюды и пр.

При этом обогащение игрового опыта творческих игр детей тесно связано с содержанием непосредственно организованной образовательной деятельности.

Организация сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных игр и игр-драматизаций осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня).

Коммуникативная деятельность направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех компонентов устной речи, освоение культуры общения и этикета, воспитание толерантности, подготовки к обучению грамоте (в старшем дошкольном возрасте). В сетке непосредственно организованной образовательной деятельности она занимает отдельное место, но при этом коммуникативная деятельность включается во все виды детской деятельности, в ней находит отражение опыт, приобретаемый детьми в других видах деятельности.

Познавательно-исследовательская деятельность включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения, освоение средств и способов познания (моделирования, экспериментирования), сенсорное и математическое развитие детей.

Восприятие художественной литературы и фольклора организуется как процесс слушания детьми произведений художественной и познавательной литературы, направленный на развитие читательских интересов детей, способности восприятия литературного текста и общения по поводу прочитанного. Чтение может быть организовано как непосредственно чтение (или рассказывание сказки) воспитателем вслух и как прослушивание аудиозаписи.

Конструирование и изобразительная деятельность детей представлена разными видами художественно-творческой (рисование, лепка, аппликация) деятельности. Художественно-творческая деятельность неразрывно связана со знакомством детей с изобразительным искусством, развитием способности художественного восприятия. Художественное восприятие произведений искусства существенно обогащает личный опыт дошкольников, обеспечивает интеграцию между познавательно-исследовательской, коммуникативной и продуктивной видами деятельности.

Музыкальная деятельность организуется в процессе музыкальных занятий, которые проводятся музыкальным руководителем ДОО в специально оборудованном помещении.

Двигательная деятельность организуется в процессе занятий физической культурой, требования к проведению которых согласуются дошкольной организацией с положениями действующего СанПиН.

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов, требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. В режимных процессах, в свободной детской деятельности воспитатель создает по мере необходимости дополнительно развивающие проблемно-игровые или практические ситуации, побуждающие дошкольников применить имеющийся опыт, проявить инициативу, активность для самостоятельного решения возникшей задачи.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени, включает:

- наблюдения – в уголке природы, за деятельностью взрослых (сервировка стола к завтраку);
- индивидуальные игры и игры с небольшими подгруппами детей (дидактические, развивающие, сюжетные, музыкальные, подвижные и пр.);
- создание практических, игровых, проблемных ситуаций и ситуаций общения, сотрудничества, гуманных проявлений, заботы о малышах в детском саду, проявлений эмоциональной отзывчивости ко взрослым и сверстникам;
- трудовые поручения (сервировка столов к завтраку, уход за комнатными растениями и пр.);
- беседы и разговоры с детьми по их интересам;
- рассматривание дидактических картин, иллюстраций, просмотр видеоматериалов разнообразного содержания;
- индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;
- двигательную деятельность детей, активность которой зависит от содержания организованной образовательной деятельности в первой половине дня;
- работу по воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

- подвижные игры и упражнения, направленные на оптимизацию режима

двигательной активности и укрепление здоровья детей;

- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;
- экспериментирование с объектами неживой природы;
- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);
- элементарную трудовую деятельность детей на участке детского сада;
- свободное общение воспитателя с детьми.

Культурные практики

Во второй половине дня организуются разнообразные культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности. В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

Совместная игра воспитателя и детей (сюжетно-ролевая, режиссерская, игдраматизация, строительно-конструктивные игры) направлена на обогащение содержания творческих игр, освоение детьми игровых умений, необходимых для организации самостоятельной игры.

Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему, близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. Такие ситуации могут быть реально-практического характера (оказание помощи малышам, старшим), условно-вербального характера (на основе жизненных сюжетов или сюжетов литературных произведений) и имитационно-игровыми. В ситуациях условно-вербального характера воспитатель обогащает представления детей об опыте разрешения тех или иных проблем, вызывает детей на душевный разговор, связывает содержание разговора с личным опытом детей. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем лук», «Мы украшаем детский сад к Новому году» и пр.).

Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем.

Детский досуг – вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. Как правило, в детском саду организуются досуги «Здоровья и подвижных игр», музыкальные и литературные досуги. Возможна организация досугов в соответствии с интересами и предпочтениями детей (в старшем дошкольном возрасте). В этом случае досуг организуется как проектная деятельность. Например, для занятий рукоделием, художественным трудом и пр.

Коллективная и индивидуальная трудовая деятельность носит общественно полезный характер и организуется как хозяйственно-бытовой труд и труд в природе.

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 могут осуществляться 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. Если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки, достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;
- поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

Приход ребенка с РАС в дошкольную образовательную организацию связан с изменением статуса дошкольников. Воспитатель 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.

Воспитатель 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 воспитателя), обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели.

Задача развития данных умений ставится воспитателем в разных видах деятельности.

2.5.8. Механизмы адаптации Программы

К механизмам адаптации Программы для воспитанников с расстройством аутистического спектра относится сетевое взаимодействие и интеграция усилий педагогических работников, непосредственно работающих с воспитанниками с РАС.

Интеграция усилий воспитателей и специалистов МАДОУ

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе воспитателей и специалистов МАДОУ.

Взаимодействие с воспитателями специалисты осуществляют в разных формах:

- психолого-педагогические консилиумы (начало, середина, конец учебного года);
- согласование планов коррекционно-образовательной работы, их корректировка в течение учебного года с учетом динамики развития детей;
- обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы;
- семинары и консультации (по плану);
- согласование характеристик воспитанников;
- оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении;
- взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности;
- совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов.

Психолого-педагогическая коррекция – активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагога-психолога, учителей-логопедов, медицинских работников и других специалистов.

Цель: своевременное выявление проблем в развитии и помощь воспитанникам, нуждающимся в психолого-педагогическом и логопедическом сопровождении.

Формы работы: групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия. Психологическое консультирование представляет собой психолого-педагогическое просвещение – формирование у воспитанников и родителей (законных представителей), педагогических работников и администрации образовательного учреждения потребности в психолого-педагогических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного

личностного развития и самоопределения воспитанников на каждом возрастном этапе, а также своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Формы работы: индивидуальное консультирование родителей и педагогов по запросам; плановые консультации (посещение родительских собраний, участие в работе родительских клубов, выступления на педагогических совещаниях, проведение мастер-классов).

Психологическая профилактика – предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников в МАДОУ, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

Психолого-медико-педагогический консилиум МАДОУ.

Одной из форм взаимодействия специалистов, объединяющихся для психолого-медико-педагогической диагностики и сопровождения детей с отклонениями в развитии и/или состоянием декомпенсации и/или испытывающими сложности в социализации является Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк).

Цель ПМПк – обеспечение диагностико-коррекционного, психолого-медико-педагогического сопровождения воспитанников с отклонениями психофизического развития и/или испытывающими сложности в социализации в детском коллективе и освоении основной образовательной программы, исходя из реальных возможностей образовательного учреждения.

Задачи ПМПк:

- выявления и ранняя (с первых дней пребывания ребенка в МАДОУ) диагностика отклонений в развитии и сложностей в социализации в детском коллективе и освоении Программы;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности, эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках, имеющихся в МАДОУ возможностей;
- выявление воспитанников, нуждающихся в специальных условиях обучения;
- оценка (в рамках профессиональной квалификации сотрудников) психофизического развития воспитанников и направление информации о последнем в службы педагогического сопровождения детей;
- подготовка и ведение документации,

отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень успешности;

– консультирование родителей (законных представителей) и педагогических работников, непосредственно представляющих интересы ребенка в семье и в образовательном учреждении;

– формирование банка данных о детях с особыми образовательными потребностями.

Для определения дальнейшего образовательного маршрута ребенка он может быть направлен, с согласия родителей (законных представителей) на городскую или областную психолого-медико-педагогическую комиссию.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

Требования к условиям получения дошкольного образования воспитанниками с РАС представляют собой интегративное описание совокупности условий, необходимых для реализации АООП ДОУ, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения. Интегративным результатом реализации указанных требований должно быть создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для воспитанников с РАС, построенной с учетом их образовательных потребностей, которая обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для воспитанников, их родителей (законных представителей), гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья воспитанников.

3.1 . Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Программа направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами:

1. Направленность на целостное развитие (главные ориентиры развития – психомоторный, социальный и общий интеллект).
2. Становление социальных качеств как приоритетное направление развития, которое должно стать стержнем во всех видах коррекционно-развивающей работы с ребенком.
3. Организация коррекционно-развивающих и обучающих занятий в условиях индивидуального обучения.

4. Оценка эффективности образовательного процесса по показателям индивидуального развития ребенка (индивидуальная коррекционно-развивающая программа).

5. Последовательная работа с семьей.

Специальные образовательные условия по группам РАС.

Первая группа РАС

1. Обучение по адаптированной основной образовательной программе (с учетом уровня интеллектуального развития) для детей с нарушением интеллекта/обучение по адаптированной образовательной программе с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС.

2. Очная форма.

3. Режим кратковременного пребывания.

4. Индивидуальные/подгрупповые занятия: с педагогом-психологом, учителем-логопедом.

5. Возможно сопровождение тьютором.

6. Срок повторного прохождения ПМПК через 1 год (в ситуации инклюзивного образования) или ранее по усмотрению ПМПК.

Дополнительные условия: наблюдение психиатра.

Вторая группа РАС

1. Обучение по адаптированной основной образовательной программе для детей дошкольного возраста с ЗПР с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС/обучение по АОП с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС.

2. Режим кратковременного пребывания.

3. Занятия в системе дополнительного образования.

4. Индивидуальные занятия: с педагогом-психологом, учителем логопедом.

5. Сопровождение тьютора.

6. Срок повторного прохождения ПМПК через 1 год или по запросу ПМПК.

Дополнительные условия: наблюдение психиатра.

Третья группа РАС

1. Обучение по адаптированной основной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи с учетом специфики развития ребенка с РАС/обучение по адаптированной образовательной программе с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка с РАС.

2. Очная форма.

3. Режим – полный/неполный день.

4. Индивидуальные/подгрупповые занятия: с педагогом-психологом, учителем-логопедом.

5. Сопровождение тьютора.

Срок повторного прохождения ПМПК по запросу ПМПк.

Дополнительные условия: сопровождение психиатра.

Четвертая группа РАС

1. Обучение по основной образовательной программе с составлением ИУП с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС / обучение по адаптированной основной образовательной программе для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / обучение по адаптированной образовательной программе с учетом психофизических особенностей и индивидуальных возможностей ребенка с РАС.

2. Очная форма.

3. Режим – полный/неполный день.

4. Индивидуальные/групповые занятия: с педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом.

5. Срок повторного прохождения ПМПК по запросу ПМПк.

Дополнительные условия: наблюдение невролога/психиатра.

Направлениями деятельности ДОУ являются:

- развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств;
- формирование предпосылок учебной деятельности;
- сохранение и укрепление здоровья;
- коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей;

– создание современной развивающей предметно-пространственной среды, комфортной как для детей с РАС, так и для нормально развивающихся детей, их родителей

(законных представителей) и педагогического коллектива;

– формирование у детей общей культуры.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС и заключений психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк).

Организация образовательного процесса для детей с РАС предполагает соблюдение следующих позиций:

1) регламент проведения и содержание занятий с ребенком с РАС строится специалистами и воспитателями дошкольной образовательной организации в соответствии с АООП или АОП, разработанным индивидуальным образовательным маршрутом с учетом рекомендаций ПМПк.

2) создание специальной среды;

3) регламент и содержание работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) МАДОУ.

При составлении АООП необходимо ориентироваться на:

– формирование личности ребенка с использованием адекватных возрасту и физическому и (или) психическому состоянию методов обучения и воспитания;

– создание оптимальных условий совместного обучения детей с РАС и их нормально развивающихся сверстников с использованием адекватных вспомогательных средств и педагогических приемов, организацией совместных форм работы воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов;

– личностно-ориентированный подход к организации всех видов детской деятельности и целенаправленное формирование ориентации в текущей ситуации, принятие решения, формирование образа результата действия, планирование, реализацию программы действий, оценку и осмысление результатов действия.

В АООП определяется оптимальное для ребенка с РАС соотношение форм и видов деятельности, индивидуализированный объем и глубина содержания, специальные психолого-педагогические технологии, учебно-методические материалы и технические средства.

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

1. Личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр.; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков. При этом учитывается, что на начальных этапах образовательной деятельности педагог занимает активную позицию, постепенно мотивируя и включая собственную активность ребенка.

2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности ребенка с РАС, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, (*но не сравнение с достижениями других детей*), стимулирование самооценки.

3. Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка с РАС. Учитывая, что у детей с РАС игра без специально организованной работы самостоятельно нормативно не развивается.

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

5. Сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности. Учитывая особенности познавательной деятельности детей с РАС, переход к продуктивной деятельности и формирование новых представлений и умений следует при устойчивом функционировании ранее освоенного умения, навыка.

6. Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка с РАС. Это условие имеет особое значение, так как одной из причин задержки развития у детей могут быть неблагоприятные условия жизнедеятельности и воспитания в семье.

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

Важным условием является составление индивидуального образовательного маршрута, который дает представление о ресурсах и дефицитах в развитии ребенка, о видах трудностей, возникающих при освоении основной образовательной программы ДО; раскрывает причину, лежащую в основе трудностей; содержит примерные виды деятельности, осуществляемые субъектами сопровождения.

3.2. Организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда МАДОУ обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства ДОО, а также территории, прилегающей к нему для реализации Программы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Развивающая предметно-пространственная среда МАДОУ обеспечивает возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда МАДОУ полностью обеспечивает реализацию Программы:

- ✓ созданы необходимые условия для коррекционной работы, инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- ✓ учитываются национально-культурные, климатические условия, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- ✓ учитываются возрастные особенности детей.

Развивающая предметно-пространственная среда МАДОУ содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна.

Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы:

- Образовательное пространство МАДОУ 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) МАДОУ 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 предметно-пространственным окружением;

- ✓ возможность самовыражения детей.

- Для детей раннего возраста образовательное пространство представляет необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей;

Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной

среды: детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

- наличие в уголках МАДОУ полифункциональных (не обладающих жёстко закреплённым способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

Вариативность среды предполагает:

- наличие в МАДОУ различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; о периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность среды предполагает:

- доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями

здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

– свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

– исправность и сохранность материалов и оборудования.

Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования.

Содержание всех пространственных зон предметно-развивающей среды ДОО подчинено одной главной цели – развитию способности мыслить избирательно и продуктивно, а также соответствует основной задаче - всестороннему развитию ребёнка:

развитию его мотивационной сферы, интеллектуальных и творческих сил, качеств личности.

Спецификой создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды является ее визуализация и структурирование согласно потребностям детей с РАС. Пространство должно: учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, характеризоваться относительным постоянством расположения игровых материалов и предметов мебели, быть неперегруженным разнообразными игровыми объектами. Игры и игрушки подбираются в соответствии с содержанием образовательной программы.

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

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

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

✓ при развитии элементарных математических представлений: визуальный ряд чисел, специализированная линейка Абака, пособие «Нумикон», игровые пособия

по закреплению состава числа (подбираются с опорой на индивидуальные интересы ребенка), игровые пособия по обучению сравнению чисел с помощью знаков, игровые пособия по обучению выполнению арифметических действий, наглядные пособия по обучению детей решать задачи;

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

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

✓ физическое развитие: маты, мягкие игровые модули, горка, мячи, кольца, клюшки, кегли, кольцебросы, обручи, машины, 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 среда 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.

Соблюдение четкого *распорядка дня* является условием успешной адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с расстройствами аутистического спектра при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в визуальном ее подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание.

Необходимость введения визуального расписания связана с тем, что у детей с РАС недостаточно сформировано понимание речи. Выбор вида визуального расписания зависит от возраста и интеллектуального развития ребенка. На первых порах используют фотографии, обозначающие занятия и режимные моменты. Многим детям с РАС требуется использование индивидуального визуального расписания (в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.).

Для обеспечения *качества сна* ребенка с РАС необходимо обратить внимание на: соблюдение температурного режима, комфортного для ребенка, возможную специфическую реакцию ребенка на ткань постельного белья и пижамы, наличие посторонних шумов (шум воды в кране, звук вентилятора, шум за окном, которые могут мешать заснуть), создание условий для пробуждения в спокойной обстановке. Удачным является размещение шторок над кроваткой ребенка, что дает возможность уединения и спокойного засыпания ребенка с РАС.

Для некоторых детей с РАС сон в незнакомом месте является невозможным. При этом ребенок очень устает и дневной сон для него является физиологической потребностью. Для таких детей необходимо предусмотреть возможность ухода на время дневного сна домой и возвращение ребенка обратно после пробуждения.

Для детей с РАС характерно стремление сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивление изменениям в жизни, в том числе в *организации приема пищи*. У детей наблюдается пристрастие к определенным блюдам, неприязнь к некоторым продуктам. Постепенно пищевой репертуар ребенка расширится. Однако

на этапе адаптации допускается организовать ребенку возможность питаться принесенной из дома едой, а также пользоваться одноразовой или личной посудой.

Особая организация питания требуется детям-аллергикам и детям, находящимся на определенной диете (например – на безглютеновой). Необходимо организовать прием детьми подходящей пищи иначе они лишатся возможности посещать образовательную организацию.

При *организации прогулок* необходимо учитывать то, что детям с РАС нравятся ощущения, получаемые от прыжков с высоты или падения на землю. Они часто не могут оценить уровень опасности, лишены «чувства края» и могут забираться очень ловко, быстро и довольно высоко. Поэтому очень важно, чтобы на прогулочной площадке соблюдались все меры безопасности. При этом у детей с РАС должен быть доступ к оборудованию, позволяющему обеспечить сенсорную разгрузку ребенка: безопасные качели и др.

3.3 . Кадровые условия реализации Программы.

Дошкольная образовательная организация, реализующая АООП для воспитанников с РАС, должна быть укомплектована педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности.

Уровень квалификации работников дошкольной образовательной организации, реализующей АООП, для каждой занимаемой должности должен соответствовать квалификационным характеристикам по соответствующей должности, а для педагогических работников государственной или муниципальной образовательной организации – 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 АООП для воспитанников с РАС принимают участие следующие специалисты: воспитатели, учителя-логопеды, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель.

При необходимости дошкольная образовательная организация может использовать сетевые формы реализации образовательных программ, которые позволят привлечь специалистов (педагогов, медицинских работников) других

организаций к работе с воспитанниками с РАС для удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Содержание АООП разрабатывается и реализуется образовательной организацией на основе рекомендаций ППК и ИПР ребенка-инвалида (при наличии) с обязательным участием педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда и других специалистов:

Педагог-психолог:

– *при адаптации содержания программы:* оказывает методическую помощь в установлении контакта с ребенком с РАС, подборе доступных для ребенка форм совместной деятельности со взрослым и с другими детьми, выстраивания взаимоотношения между ребенком с РАС и другими детьми, адаптации сценариев праздников и других мероприятий, участвует в разработке и реализации программ знакомства детей с РАС со школой (на этапе завершения дошкольного образования), проводит разъяснительную работу с воспитателями и другими сотрудниками образовательной организации по особенностям развития и коммуникации с детьми с РАС, консультирует родителей по участию в образовательном процессе и др.;

– *при реализации программы:* осуществляет адаптацию ребенка при включении в образовательный процесс, формирует доброжелательные отношения других детей к ребенку с РАС; коррекцию нежелательного поведения; формирование социально- коммуникативных навыков; усвоение социально правильных форм поведения; развитие познавательной, эмоциональной и личностной сферы, в том числе - «модели психического», которая включает понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений, понимание ментальной причинности, обмана и др.

Учитель-логопед:

– *при адаптации содержания программы:* оказывает методическую поддержку педагогам по организации речевого режима, адаптации инструкций к заданиям, вопросам, текстов и других дидактических материалов, подборе художественных произведений для чтения, заучивания, пересказа, инсценировки по ролям и др.;

– *при реализации программы:* осуществляет формирование коммуникативной стороны речи (развитие активного и пассивного словаря, развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы), понимание обращенной речи (понимание инструкций, текстов, диалогов,

прочитанного материала и т.д.), работу над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами, подготовку к обучению грамоте и письму и др.

В образовательной ситуации ребенок с РАС испытывает значительные трудности с организацией собственного поведения и в получении знаний, особенно – в формате фронтального преподнесения информации. Для преодоления данных трудностей, постепенного включения в игры и занятия должно быть организовано сопровождение ребенка с РАС *помощником-ассистентом* (при наличии штатной единицы). Необходимость помощника-ассистента указывается в заключении ППК или/и в ИПРА (при наличии). После проведения психолого-педагогической диагностики решение о необходимости помощника-ассистента может быть принято на ППК образовательной организации. Основным показанием для назначения помощника-ассистента являются сложности управления собственным поведением в рамках образовательной деятельности, мешающие как самому ребенку с РАС, так и остальным детям. Помощник-ассистент помогает ребенку адаптироваться в новой обстановке, ориентироваться в последовательности событий, понимать инструкции воспитателя, купировать эпизоды нежелательного поведения, коммуницировать со сверстниками, развивать социально-бытовые навыки. Постепенно помощь помощника-ассистента может быть сокращена и регламентирована наличием новых социальных ситуаций (во время праздников, театральных представлений, экскурсий и т.п.). Некоторым детям с РАС помощник-ассистент потребуется на протяжении всего периода нахождения в детском саду.

Координация реализации АООП осуществляется на заседаниях ППК образовательной организации с участием всех педагогов и специалистов, задействованных в реализации образовательных программ.

3.4 . Материально-техническое обеспечение Программы

Материально-техническое обеспечение – это общие характеристики инфраструктуры общего и специального образования, включая параметры информационно образовательной среды. Материально-техническое обеспечение дошкольного образования воспитанников с РАС должно отвечать не только общим, но и их особым образовательным потребностям. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения процесса образования должна быть отражена специфика требований к организации пространства; временного режима обучения; техническим средствам обучения; специальным дидактическим материалам, компьютерным

инструментам обучения, отвечающим особым образовательным потребностям воспитанников с РАС.

Пространство (прежде всего здание и прилегающая территория), в котором осуществляется образование воспитанников с РАС, должно соответствовать общим требованиям, предъявляемым к дошкольным образовательным организациям, в частности:

- к обеспечению санитарно-бытовых и социально-бытовых условий;
- к соблюдению пожарной и электробезопасности;
- к соблюдению требований охраны труда;
- к соблюдению своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта и др.

Материально-техническая база реализации адаптированной общеобразовательной программы для воспитанников с РАС должна соответствовать действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательных организаций, предъявляемым к:

- участку (территории) и зданию дошкольной образовательной организации;
- помещениям для осуществления образовательного и коррекционно-развивающего процессов: кабинетам учителя-логопеда, педагога-психолога и др. специалистов, структура которых должна обеспечивать возможность для организации разных форм деятельности;
- кабинетам медицинского назначения;
- помещениям для питания обучающихся, а также для хранения и приготовления пищи, обеспечивающим возможность организации качественного горячего питания;
- туалетам, душевым, коридорам и другим помещениям.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Федеральный государственный образовательный стандарт четко определяет, что реализация образовательной программы осуществляется в полной мере лишь в условиях, соответствующих предъявляемым к ним требованиям. В свою очередь финансирование реализации образовательной программы дошкольного образования не является самоцелью, а обуславливается именно необходимостью финансирования условий, создаваемых при реализации программы организацией. Именно обеспечение условий, кадровых, предметно-пространственной среды, иных, требуют направленных усилий, связанных с формированием финансовых потоков.

Финансовое обеспечение реализации АООП осуществляется МАДОУ в соответствии с потребностями на осуществление всех необходимых расходов на обеспечение конституционного права на бесплатное и общедоступное дошкольное образование с учетом направленности группы, режима пребывания детей в группе, возрастом воспитанников и прочими особенностями реализации Программы.

Объём финансового обеспечения реализации Программы определяется исходя из Требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования ФГОС и является достаточным и необходимым для осуществления:

- расходов на оплату труда работников, реализующих Программу;
- расходов на средства обучения, включая средства обучения необходимые для организации реализации АООП для детей с расстройствами аутистического спектра, соответствующие материалы, в том числе приобретение учебных изданий в бумажном и электронном виде, дидактических материалов, аудио - и видео - материалов, средств обучения, в том числе, материалов, оборудования, спецодежды, игр и игрушек, электронных образовательных ресурсов, необходимых для организации всех видов образовательной деятельности и создания развивающей предметно-пространственной среды (в том числе специальных для детей с ОВЗ и детей-инвалидов), приобретения обновляемых образовательных ресурсов, в том числе, расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, пополнение комплекта средств обучения и подписки на техническое сопровождение деятельности средств обучения, спортивного, оздоровительного оборудования, инвентаря, оплату услуг связи, в том числе расходов, связанных с подключением к информационной сети Интернет;
- расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием педагогических работников по профилю их педагогической деятельности.

Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение гражданами общедоступного и бесплатного дошкольного образования за счёт средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в обеспечивающих реализацию Программы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Финансовое обеспечение реализации Программы в МАДОУ осуществляется исходя из нормативных затрат на основе муниципального задания учредителя на оказание муниципальных услуг по реализации Программы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта по

каждому виду и направленности образовательных программ с учётом форм обучения в соответствии с ведомственным перечнем услуг.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО при расчёте нормативных затрат на оказание услуг по реализации Программы учитываются потребности в рабочем времени педагогических работников на выполнение всех видов работ в рамках реализации Программы, а также расходы на создание соответствующей предметно-пространственной среды, в том числе расходы на приобретение средств обучения, учебных пособий.

МАДОУ самостоятельно устанавливает предмет закупок, количество и стоимость приобретаемых средств обучения, а также перечень работ для обеспечения требований к условиям реализации Программы.

3.6 . Планирование образовательной деятельности

Планирование в рамках ФГОС носит системный, комплексный характер и затрагивает все стороны жизни детей не только в группе, но и в условиях семейного воспитания. Первое, на что следует обратить внимание, это планирование образовательной деятельности в ходе режимных моментов; затем следует планирование непосредственно образовательной деятельности. Важный раздел планирования – это индивидуализация образовательно-воспитательной деятельности. Далее следует образовательная деятельность совместно с семьей. Также планируется предметно-пространственная развивающая образовательная среда и соблюдение условий для позитивной социализации детей. Все эти шесть направлений работы отражены в локальных актах ДОУ и контролируется администрацией.

Планирование образовательной деятельности в ходе режимных моментов означает осуществление в календарном плане комплексного подхода при планировании таких режимных моментов, как прием либо подъем детей, утренние санитарно-гигиенические процедуры, выполнение комплексов гимнастики, кормление, прогулка, дневной сон, закаливающие процедуры и т. д., обеспечивающего развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях. Здесь важна последовательность и регулярность проводимых мероприятий, осуществляемых на основании четко продуманного планирования всей жизни группы. В то же время формы этих мероприятий варьируются в зависимости от воспитательно-образовательных задач и уровня восприимчивости детей к мерам воспитательного воздействия.

Планирование непосредственно образовательной деятельности – это наиболее знакомый педагогам раздел комплексного планирования. Оно осуществляется по пяти

образовательным областям, но в соответствии с тем расписанием занятий, которое утверждено руководителем ДООУ на текущий учебный год. Виды и количество запланированных занятий соответствуют не только расписанию и требованиям СанПиН, но и требованиям к реализации ООП ДО – основной части, а также требованиям к реализации ООП ДО – части формируемой участниками образовательного процесса. Важнейшей составляющей данного раздела планирования является необходимость отражения в нем всех используемых методов, способов и приемов, которыми пользуются все воспитатели и педагоги группы, а также те, которые они рекомендуют родителям, для использования в условиях семейного воспитания. Задачи, отражаемые в данном виде планирования, должны обеспечивать комплексность подходов к развитию ребенка, учитывать его возможности в зоне ближайшего развития во всех пяти образовательных областях и отражать индивидуальный темп в усвоении программного материала.

3.7 . Режим дня и распорядок

Временной режим образования воспитанников с РАС (учебный год, учебная неделя, день) устанавливается в соответствии с законодательно закрепленными нормативами (ФЗ «Об образовании в РФ», СанПиН, приказы Министерства образования и др.), а также локальными актами дошкольной образовательной организации.

Гибкий подход к режиму дня позволяет уйти от жесткого расписания ООД с детьми и дает возможность воспитателю самостоятельно определять виды детской деятельности, в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, которые фиксируются в календарном плане работы (исключая музыкальные и физкультурные занятия). Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема пищи; обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, при наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку: сон может быть у детей разным по длительности и др.

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

В соответствии с требованиями ФГОС ДО конкретное содержание образовательных областей может реализовываться в различных видах деятельности: игровой (включая сюжетно-ролевую игру, игры с правилами и др.), коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательской (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), восприятию художественной литературы и фольклора, самообслуживании и элементарном бытовом труде, конструировании из различного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительной (рисование, лепка, аппликация), музыкальной (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, театрализованная деятельность), двигательной (овладение основными движениями).

Подбор игрушек и оборудования для организации данных видов деятельности в дошкольном возрасте представлен перечнями, составленными по возрастным группам, отраженными в организационном разделе.

3.9 . Перечень нормативных и нормативно-методических документов

- ✓ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- ✓ Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями на 28 июня 2014 года).
- ✓ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.04.2014
- ✓ 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.05.2014 N 32220).
- ✓ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1014 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

✓ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

✓ Приказ Минтруда России №664н от 29 сентября 2014 г. «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».

✓ Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

✓ Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 года N 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;

✓ Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 года N 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»;

✓ Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15))

3.10. Перечень литературных источников

- Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом.
- Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.
- Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2009.
- Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2016.
- Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
- Батышева Т.Т. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра в практике детского невролога. Методические рекомендации. М.: 2014.

- Башина В.М. Аутизм в детстве – М.: Медицина, 1999.
- Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2011.
 - Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009.
 - Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от 4-х лет до 7,5 лет. М.: Теревинф, 2009.
 - Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013.
 - Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.
 - Либлинг Е.Р., Баенская М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. М.: Теревинф, 2013.
 - Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
 - Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
 - Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 2005.
 - Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки. М.: Теревинф, 2008.
 - Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.
 - Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной.- М.: ЛОГОМАГ, 2013.
 - Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. Ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014.

- Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.
- Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии. М.: Теревинф, 2009.
- Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.
- Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2014.
- Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии (в соавторстве с Г.А. Мишиной). – 2-переиздание.- М.: Парадигма. – 2015.
- Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Пер. с немецкого Ключко Т. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
- Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004.

**Методы коррекционно-педагогической диагностики освоения
Программы**

Коррекционно-педагогическая диагностика – углубленное психолого-педагогическое изучение воспитанников на протяжении всего периода дошкольного обучения; определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, а также выявление причин и источников нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Диагностика проводится специалистами индивидуально. Основное назначение диагностики: выявление и изучение индивидуально психологических особенностей детей с РАС для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.

Перечень рекомендуемых диагностических методик

Название методики (пособия)	Сфера применения
Забрамная С.Д., Боровик О.В. «Практический материал для проведения психолого – педагогического обследования детей»	Пособие для психолого – медико – педагогических комиссий. Дифференциальная диагностика.
«Графический диктант»	Диагностика готовности к школьному обучению. Оценка умения ребенка точно выполнять задания взрослого, предлагаемые им в устной форме, и способность самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.
«Запрещенные слова»	Диагностика готовности к школьному обучению, особенностей волевой сферы. Выявление уровня произвольности, определение сформированности «внутренней позиции школьника».
«Разрезные картинки»	Выявление сформированности наглядно – образных представлений, способности к созданию целого на основе зрительного соотнесения частей.
«Рисунок человека»	Выявление сформированности образных и пространственных представлений у ребенка, уровня развития его тонкой моторики; составление общего представления об интеллекте ребенка в целом, его личных особенностях.
«Найди недостающий»	Диагностика сформированности умения выявлять закономерности и обосновывать свой выбор.

«Последовательные картинки»	Выявление уровня развития логического мышления, способности устанавливать причинно – следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ по серии последовательных картинок.
-----------------------------	--

«4-й лишний»	Определение уровня развития логического мышления, уровня обобщения и анализа у ребенка.
«Закончи предложение»	Оценка умения вычленять предметно – следственные связи в предложении.
«10 слов»	Оценка уровня развития слуховой кратковременной памяти
«Домик»	Выявление умения ребенка ориентироваться на образец, точно копировать его; выявление уровня развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.
«Вырежи круг»	Выявления уровня развития тонкой моторики пальцев рук.
«Лесенка»	Изучение самооценки ребенка»
«На что это похоже»	Выявление уровня развития воображения ребенка, оригинальности и гибкости мышления.
«Рыбка»	Определение уровня развития наглядно – образного мышления, организация деятельности, умения действовать по образцу, анализировать пространство.
«Найди «семью»	Выявление уровня развития наглядно – образного мышления, элементов логического мышления, умения группировать предметы по их функциональному назначению.
«8 (10) предметов»	Анализ объема непосредственной образной памяти у ребенка.
«Найди такую же картинку»	Выявление способности устанавливать тождество, сходство и различие предметов на основе зрительного анализа, уровня развития наблюдательности, устойчивости внимания, целенаправленности восприятия.
«Времена года»	Выявление уровня сформированности представлений о временах года.
«Нелепицы»	Выявление знаний ребенка об окружающем мире, способности эмоционально откликаться на нелепость рисунка.
«Найди домик для картинки»	Выявление уровня развития наглядно – образного мышления, умения группировать картинки, подбирать обобщающие слова.

«Лабиринты»	Оценка умения понимать инструкцию, устойчивости, концентрации, объема внимания, а также целенаправленности деятельности и особенностей зрительного восприятия.
«Матрешка»	Выявление сформированности понятия величины, состояние моторики, наличие стойкости интереса.
«Покажи и назови»	Выявление общей осведомленности ребенка.

«Коробка форм»	Оценка степени сформированности восприятия формы и пространственных отношений.
«Угадай, чего не стало»	Оценка уровня развития произвольной памяти, понимания инструкции, внимания.
«Парные картинки»	Оценка способности концентрировать внимание на предъявляемых объектах, наблюдательности, зрительной памяти.
«Цветные кубики»	Оценка способности воспринимать цвета, соотносить их, находить одинаковые, знания названий цветов, умения работать по устной инструкции.
«Рисунок семьи»	Изучение взаимоотношений в семье ребенка.
Восьмицветовой тест М. Люшера (в адаптации Л.Собчик)	Диагностика ситуативного или долговременного психического состояния человека.
«Теппинг – тест»	Измерение силы нервных процессов.

Приложение 2

Особенности организации Центров активности (игровых уголков) для детей с РАС

Образовательная область «Речевое развитие» Центр речевого и креативного развития в кабинете логопеда

1. Зеркало с лампой дополнительного освещения.
2. Скамеечка или 3-4 стульчика для занятий у зеркала.
3. Комплект зондов для постановки звуков.
4. Комплект зондов для артикуляционного массажа.
5. Соски, шпатели, вата, ватные палочки, марлевые салфетки.
6. Спирт.
7. Дыхательные тренажеры, игрушки, пособия для развития дыхания (свистки, свистульки, дудочки, воздушные шары и другие надувные игрушки, «Мыльные пузыри», перышки, сухие листочки и лепестки цветов и т.п.)
8. Карточка материалов для автоматизации и дифференциации свистящих, шипящих звуков, аффрикат, сонорных и йотированных звуков (слоги, слова, словосочетания, предложения, потешки, чистоговорки, скороговорки, тексты, словесные игры).
9. Логопедический альбом для обследования лиц с выраженными нарушениями произношения.
10. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения.
11. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи.
12. «Мой букварь».
13. Сюжетные картинки, серии сюжетных картинок. 14.«Алгоритмы» описания игрушки, фрукта, овоща, животного.
14. Лото, домино и другие настольно-печатные игры по изучаемым темам.
15. «Играйка 1», «Играйка 2», «Играйка 3», «Играйка 5», «Играйка- грамотейка».
16. Альбомы «Круглый год», «Мир природы. Животные», «Живая природа. В мире растений», «Живая природа. В мире животных», «Все работы хороши», «Мамы всякие нужны», «Наш детский сад».
17. Небольшие игрушки и муляжи по изучаемым темам, разнообразный счетный материал.
18. Предметные и сюжетные картинки для автоматизации и дифференциации свистящих и шипящих звуков, аффрикат, сонорных и йотированных звуков в словах, предложениях, текстах.

19. Карточка словесных игр.
20. Настольно-печатные дидактические игры для формирования и совершенствования грамматического строя речи.
21. Раздаточный материал и материал для фронтальной работы по формированию навыков звукового и слогового анализа и синтеза (семафоры, плоскостные изображения сумочек, корзинок, рюкзаков разных цветов, светофорчики для определения места звука в слове, пластиковые круги квадраты разных цветов).
22. Настольно-печатные дидактические игры для развития навыков звукового и слогового анализа и синтеза («Подбери схему», «Помоги Незнайке», «Волшебные дорожки» и т.п.).
23. Раздаточный материал и материал для фронтальной работы для анализа и синтеза предложений.
24. Разрезной и магнитный алфавит.
25. Алфавит на кубиках.
26. Слоговые таблицы.
27. Магнитные геометрические фигуры, геометрическое лото, геометрическое домино.
28. Наборы игрушек для инсценировки сказок.
29. Настольно-печатные игры для совершенствования навыков языкового анализа и синтеза.

Центр «Будем говорить правильно» в групповом помещении

1. Зеркало с лампой дополнительного освещения.
2. Стульчики или скамеечка для занятий у зеркала.
3. Полка или этажерка для пособий.
4. Пособия и игрушки для выработки направленной воздушной струи (тренажеры,
5. «Мыльные пузыри», надувные игрушки, природный материал).
6. Сюжетные картинки для автоматизации и дифференциации поставленных звуков в предложениях и рассказах.
7. Настольно-печатные игры для автоматизации и дифференциации поставленных звуков.
8. Сюжетные картинки, серии сюжетных картинок.
9. «Алгоритмы» и схемы описания предметов и объектов, мнемотаблицы для заучивания стихов и пересказа текстов.

10. Материал для звукового и слогового анализа и синтеза, анализа и синтеза предложений.

11. Игры для совершенствования навыков языкового анализа и синтеза («Слоговое лото», «Слоговое домино», «Определи место звука», «Подбери схему» и др.).

12. Игры для совершенствования грамматического строя речи («Разноцветные листья», «Веселый повар», «На полянке», «За грибами» и др.).

13. Лото, домино и другие игры по изучаемым лексическим темам.

14. Альбомы и наборы открыток с видами достопримечательностей Москвы и родного города 1 16.

15. Карта родного города и района, макет центра города.

16. Альбом «Наш город» (рисунки и рассказы детей о городе).

17. Глобус, детские атласы.

18. Игры по направлению «Человек в истории и культуре», «От кареты до ракеты», «Вчера и сегодня», «Охота на мамонта» и др.).

19. Игры по направлению «Обеспечение безопасности жизнедеятельности» («Можно и нельзя», «Как себя вести?», «За столом»)

Образовательная область «Познавательное развитие» Центр сенсорного развития в кабинете логопеда

1. Звучащие игрушки (погремушки, пищалки, свистки, дудочки, колокольчики, бубен, звучащие мячики и волчки).

2. Звучащие игрушки-заместители.

3. Маленькая ширма.

4. Кассета с записью «голосов природы» (шелеста листьев, морского прибоя, летнего дождя, вьюги, пения птиц и т.п.).

5. Предметные картинки с изображениями зверей и птиц.

6. Предметные картинки с изображениями звучащих игрушек и предметов.

7. Карточки с наложенными и «зашумленными» изображениями предметов по всем лексическим темам.

8. Настольно-печатные игры для развития зрительного восприятия и профилактики нарушений письменной речи («Узнай по контуру», «Чья тень?», «Чего не хватает?», «Узнай по деталям»).

9. Настольно-печатные игры для развития цветовосприятия и цветоразличения Радуга», «Разноцветные букеты», «спрячь бабочку» и т.п.).

10. Палочки Кюизенера.

11. Блоки Дьенеша.
12. Занимательные игрушки для развития тактильных ощущений («Тактильные кубики», «Тактильные коврики»).
13. «Волшебный мешочек» с мелкими деревянными и пластиковыми игрушками.

Центр науки и природы в групповом помещении

1. Стол для проведения экспериментов.
2. Стеллаж для пособий и оборудования.
3. Резиновый коврик.
4. Халаты, передники, нарукавники.
5. Бумажные полотенца.
6. Природный материал (песок, вода, глина, камешки, ракушки, минералы, разная по составу земля, различные семена и плоды, кора деревьев, мох, листья и т.п.).
7. Сыпучие продукты (желуди, фасоль, горох, манка, мука, соль).
8. Емкости разной вместимости, ложки, лопатки, палочки, воронки, сито.
9. Микроскоп, лупы, цветные стекла.
10. Пищевые красители.
11. Аптечные весы, безмен, песочные часы.
12. Технические материалы (гайки, болты, гвозди).
13. Вспомогательные материалы (пипетки, колбы, шпатели, вата).
14. Схемы, модели, таблицы с «алгоритмом» выполнения опытов.
15. Игра «Времена года».
16. Календарь природы.
17. Комнатные растения (по программе) с указателями.
18. Лейки, опрыскиватель, палочки для рыхления почвы, кисточки.

Центр математического развития

1. Раздаточный счетный материал (игрушки, мелкие предметы, предметные картинки).
2. Комплекты цифр, математических знаков, геометрических фигур, счетного материала для магнитной доски.
3. Занимательный и познавательный математический материал, логико-математические игры (блоки Дьенеша, «Копилка цифр», «Кораблик «Плюх-Плюх», «Шнурзатейник» и др.).
4. Схемы и планы (групповая комната, кукольная комната, схемы маршрутов от дома до детского сада, от детского сада до библиотеки и т.д.)

5. Рабочие тетради «Рабочая тетрадь для развития математических представлений у дошкольников с ОНР (с 5 до 6)».
6. Набор объемных геометрических фигур.
7. «Волшебные часы» (части суток, времена года, дни недели).
8. Счеты, счетные палочки.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» Центр «Наша библиотека» в групповом помещении

1. Стеллаж или открытая витрина для книг.
2. Столик, два стульчика, мягкий диван.
3. Детские книги по программе и любимые книги детей, два-три постоянно меняемых детских журнала, детские энциклопедии, справочная литература, словари и словарики.
4. Книги по интересам о достижениях в различных областях.
5. Книги, знакомящие с культурой русского народа: сказки, загадки, потешки, и
Книги-раскраски по изучаемым лексическим темам, книжки-самоделки.

Центр моторного и конструктивного развития в кабинете логопеда

1. Плоскостные изображения предметов и объектов для обводки по всем изучаемым лексическим темам.
2. Разрезные картинки и пазлы по всем изучаемым темам.
3. Кубики с картинками по всем темам.
4. Игра «Составь из частей» для магнитной доски по всем темам.
5. «Пальчиковые бассейны» с различными наполнителями (желудями, каштанами, фасолью, горохом, чечевицей, мелкими морскими камешками).
6. Массажные мячики разных цветов и размеров.
7. Мяч среднего размера, малые мячи разных цветов (10 шт.).
8. Флажки разных цветов (10 шт.).
9. Игрушки-шнуровки, игрушки-застежки.
10. Мелкая и средняя мозаики и схемы выкладывания узоров из них.
11. Мелкий и средний конструкторы типа «Lego» или «Duplo» и схемы выполнения построек из них.
12. Мелкие и средние бусы разных цветов и леска для их нанизывания.
13. Занимательные игрушки из разноцветных прищепок.
14. Игрушка «Лицемер».

Центр «Учимся конструировать» в групповом помещении

1. Мозаика крупная и мелкая и схемы выкладывания узоров из нее.
2. Конструкторы типа «Lego» или «Duplo» с деталями разного размера и схемы выполнения построек.
3. Игра «Танграм».
4. Разрезные картинки (4-12 частей, все виды разрезов), пазлы.
5. Различные сборные игрушки и схемы их сборки.
6. Игрушки-трансформеры, игрушки-застежки, игрушки-шнуровки.
7. Кубики с картинками по изучаемым лексическим темам.
8. Блоки Дьенеша.
9. Палочки Кюизенера.

Центр «Учимся строить» в групповом помещении

1. Строительные конструкторы с блоками среднего и мелкого размера.
2. Тематические строительные наборы «Город», «Мосты», «Кремль».
3. Игра «Логический домик».
4. Нетрадиционный строительный материал (деревянные плашки и чурочки, контейнеры разных цветов и размеров с крышками и т.п.).
5. Небольшие игрушки для обыгрывания построек (фигурки людей и животных, дорожные знаки, светофоры и т.п.).
6. Макет железной дороги.
7. Транспорт (мелкий, средний, крупный).
8. Машины легковые и грузовые (самосвалы, грузовики, фургоны, специальный транспорт).
9. Простейшие схемы построек и «алгоритмы» их выполнения.

Центр художественного творчества

1. Восковые и акварельные мелки.
2. Цветной мел.
3. Гуашевые и акварельные краски.
4. Фломастеры, цветные карандаши.
5. Пластилин, глина.
6. Цветная и белая бумага, картон, обои, наклейки, лоскутки ткани, нитки, ленты, самоклеящаяся пленка, старые открытки, природные материалы (сухие листья, лепестки цветов, семена, мелкие ракушки и т.п.).

7. Рулон простых белых обоев для коллективных работ (рисунков, коллажей, аппликаций).
8. Кисти, палочки, стеки, ножницы, поролон, печатки, клише, трафареты по изучаемым темам.
9. Клейстер.
10. Доски для рисования мелом, фломастерами.
11. Книжки-раскраски «Городецкая игрушка», «Филимоновская игрушка», «Гжель».

Музыкальный центр в групповом помещении

1. Музыкальные игрушки (балалайки, гармошки, пианино, лесенка).
2. Детские музыкальные инструменты (металлофон, барабан, погремушки, бубен, детский синтезатор, маракасы, румба, трещотка, треугольник, валдайские колокольчики).
3. «Поющие» игрушки.
4. Звучащие предметы-заместители.
5. Ложки, палочки, молоточки, кубики.
6. Магнитофон, аудиокассеты с записью детских песенок, музыки для детей, «голосов природы».
7. Музыкально-дидактические игры («Спой песенку по картинке», «Отгадай, на чем играю», «Ритмические полоски»).
8. Портреты композиторов (П. Чайковский, Д. Шостакович, М. Глинка, Д. Кабалевский и др.).

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» Центр «Играем в театр» в групповом помещении

1. Большая ширма.
2. Настольная ширма.
3. Стойка-вешалка для костюмов.
4. Настенное зеркало.
5. Костюмы, маски, атрибуты для обыгрывания трех сказок («Заюшкина избушка», «Три медведя», «Гуси-лебеди»).
6. Куклы и игрушки для различных видов театра (плоскостной, стержневой, кукольный, настольный, перчаточный) для обыгрывания этих же сказок.
7. Аудиозаписи музыкального сопровождения для театрализованных игр.

8. Грим, парики.

Центр сюжетно-ролевой игры в групповом помещении

1. Большое настенное зеркало.
2. Куклы разных размеров.
3. Комплекты одежды и постельного белья для кукол, кукольные сервизы, кукольная мебель, коляски для кукол.
4. Предметы-заместители для сюжетно-ролевых игр.
5. Атрибуты для нескольких сюжетно-ролевых игр («Дочки-матери», «Хозяюшки», «Доктор Айболит», «Парикмахерская», «Моряки»).
6. Альбомы с сериями демонстрационных картин «Наш детский сад», «Все работы хороши», «Мамы всякие нужны».

Центр «Умелые руки» в групповом помещении

1. Набор инструментов «Маленький плотник».
2. Набор инструментов «Маленький слесарь».
3. Контейнеры с гвоздями, шурупами, гайками.
4. Детские швабра, совок, щетка для сметания мусора с рабочих мест.
5. Контейнер для мусора.
6. Рабочие халаты, фартуки, нарукавники.

Образовательная область «Физическое развитие» Физкультурный центр в групповом помещении

1. Мячи средние разных цветов.
2. Мячи малые разных цветов.
3. Мячики массажные разных цветов и размеров.
4. Обручи.
5. Канат, веревки, шнуры. 6. Флажки разных цветов.
7. Гимнастические палки.
8. Кольцеброс.
9. Кегли.
10. «Дорожки движения».
11. Мишени на ковровиновой основе с набором дротиков и мячиков на «липучках».
12. Детская баскетбольная корзина.
13. Длинная скакалка.
14. Короткие скакалки.

15. Летающая тарелка (для использования на прогулке).
16. Нетрадиционное спортивное оборудование.
17. Массажные и ребристые коврики.
18. Тренажер из двухколесного велосипеда типа «Малыш».
19. Поролоновый мат.
20. Гимнастическая лестница.

Диагностические инструментарии Программы

При определении уровня развития ребенка оценивается качественное содержание доступных ему действий. Предлагается оценивать результаты не в условных баллах, имея в виду число удачных попыток относительно общего числа ситуаций, требующих правильного действия, а реально присутствующий опыт деятельности. Наиболее значимыми выделяются следующие уровни осуществления деятельности:

Показатели самостоятельности воспитанника.

Действие выполняется взрослым (ребенок пассивен, позволяет что-либо делать с ним).	
Действие выполняется ребенком со значительной помощью взрослого.	
Действие выполняется ребенком с частичной помощью взрослого.	
Действие выполняется ребенком по последовательной инструкции (изображения или вербально).	
Действие выполняется ребенком по подражанию или по образцу.	
Действие выполняется ребенком полностью самостоятельно.	

Для оценки степени дифференцированности отдельных действий и операций внутри целостной деятельности рекомендуется пользоваться следующей градацией и условными обозначениями:

- действие (операция сформировано) – «ДА»;
- действие осуществляется при сотрудничестве взрослого – «ПОМОЩЬ»;
- действие выполняется частично, даже с помощью взрослого – «ЧАСТИЧНО»;
- действие (операция) пока не доступно для выполнения – «НЕТ».

Пример итогового протокола наблюдения за свободным поведением ребенка

Параметры поведения	Наблюдение
Перемещение по комнате	Постоянно передвигается по комнате, нигде не задерживаясь
Движения	Подпрыгивает при ходьбе; трясет руками, перебирает пальцами; Мышцы напряжены

Мимика	Лицо амимичное: «застывшее» выражение лица; иногда улыбается
К каким предметам подходит, берет; что с ними делает	Предпочитает: <ul style="list-style-type: none"> • предметы небольшого размера (детали от конструктора, кольца пирамидки) – сжимает их в руке, перебирает; • предметы, издающие звук (погремушка); • предметы, приятные на ощупь (резиновый мячик, мешочек с песком) – сжимает, перебирает, прислушивается
Спонтанные самостоятельные вокализации, слова, предложения	Вокализации (тянет гласные звуки) – почти постоянно
Настроение и эмоциональные реакции.	Ровное настроение; нет видимых проявлений эмоций
Как реагирует на приближение другого человека	Продолжает заниматься тем, чем занимался до этого
Спонтанный взгляд на другого	Взгляд в сторону другого при обращении по имени; нет спонтанного взгляда в глаза
Реакция на тактильный контакт	Нравится, когда кружат, качают – подходит, тянется к взрослому
Реакция на попытку вмешаться в занятия, в игру	Уход
Спонтанное взаимодействие другим человеком	Обращается за помощью – тянет за руку взрослого, если не может достать привлекательный предмет
На какие предметы, предложенные взрослым, обратил внимание	Пузыри, пианино, «звучащая» книга, мозаика
Реакция на комментирующую речь взрослого	Нет видимого изменения поведения

