

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 3»

Адрес: 624480, Свердловская область, г. Североуральск, ул. Каржавина, д.20 А, телефон:
(34380) 2-33-15;

624480 Свердловская область, г. Североуральск, ул. Буденного, д.8,
телефон: (34380) 2-52-13;

e-mail:mdou3_raduga@mail.ru; адрес сайта: <http://3svur.tvoyasadik.ru/>

ПРИНЯТА

педагогическим советом МАДОУ № 3
Протокол от «26» мая 2025 г. № 5



СОГЛАСОВАНА

Заседанием Совета родителей
Протокол от «26» мая 2025 г. № 5

**Адаптированная общеобразовательная программа – образовательная
программа дошкольного образования**

для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 3»

Разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264) и федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. № 1022, зарегистрировано в Минюсте России 27 января 2023 г., регистрационный № 72149)

Срок реализации программы:

1 год

2025 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ
Пояснительная записка
Цели и задачи реализации Программы
Принципы построения Программы
Планируемые результаты освоения Программы
Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе
ЧАСТЬ, ФОРМИРУЕМАЯ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ
Пояснительная записка
Цели и задачи Программы
Принципы и подходы к формированию Программы
Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе
Планируемые результаты освоения Программы
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ
Пояснительная записка
Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка
Взаимодействие педагогического коллектива с детьми
Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников
Коррекционно – развивающая работа
РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ
ЧАСТЬ, ФОРМИРУЕМАЯ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ
Пояснительная записка
Содержание образовательной деятельности
Образовательный модуль «Социально – коммуникативное развитие»
Образовательный модуль «Познавательное развитие»
Образовательный модуль «Речевое развитие»
Образовательный модуль «Художественно – эстетическое развитие»
Образовательный модуль «Физическое развитие»
Вариативные формы, способы, методы и средства организации совместной деятельности взрослых и детей
Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников
Коррекционно – развивающая работа
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ
Организационное обеспечение образования
Психолого – педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка
Организация развивающей предметно-пространственной среды
Кадровые условия реализации Программы
Финансовые условия реализации Программы
Материально – технические условия реализации Программы
Режим и распорядок дня
Календарный план воспитательной работы
ПРИЛОЖЕНИЯ

1. Целевой раздел

1. Пояснительная записка.

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

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

1.2. Задачи Программы:

реализация содержания АООП ДО;

коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.

2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

3. Позитивная социализация ребенка.

4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и обучающихся.

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

6. Сотрудничество Организации с семьей.

7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии

с возрастными особенностями обучающихся.

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

1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

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

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

симультианность восприятия;

трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

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

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

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

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

Коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

6. Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС

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

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

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

1.5. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.

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

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);

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

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

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 2) знает основные цвета и геометрические формы;
- 11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- 12) может писать по обводке;
- 13) различает "выше - ниже", "шире - уже";
- 14) есть прямой счёт до 2;
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается,

самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);
- 7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 2) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма буквами;
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-2;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.6. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.

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

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"², а также Стандарта, в котором определены государственные гарантии качества образования.

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с ОВЗ;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями

обучающихся с ОВЗ;

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

- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

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

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

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

1) педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;

2) детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;

3) карты развития ребенка с ОВЗ;

4) различные шкалы индивидуального развития ребенка с ОВЗ.

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

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

1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ;

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с ОВЗ в условиях современного общества;

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ;

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогических работников Организации в соответствии:

разнообразия вариантов развития обучающихся с ОВЗ в дошкольном детстве;

разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;

разнообразия местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

5) представляет собой основу для развивающего управления программами дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ на уровне Организации, учредителя, региона, страны, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях их реализации в масштабах всей страны.

Система оценки качества реализации Программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ на уровне Организации должна обеспечивать участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполнять свою основную задачу - обеспечивать развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями Стандарта.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от

собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с ОВЗ по Программе;

- внутренняя оценка, самооценка Организации;
- внешняя оценка Организации, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований Стандарта к структуре, условиям и целевым ориентирам основной образовательной программы дошкольной организации;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности Организации в процессе оценки качества адаптированной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ;
- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой Организации;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с ОВЗ.

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

Система оценки качества дошкольного образования:

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

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

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

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

- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с ОВЗ, семьи, педагогических работников, общества и государства;

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

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

ЧАСТЬ, ФОРМИРУЕМАЯ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

1. Пояснительная записка

Парциальная образовательная программа дошкольного образования «СамоЦвет» (далее - Программа) создана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, учитывает специфику образования детей

в социокультурных условиях Среднего Урала. Программа предоставляет педагогическим коллективам образовательных организаций реализующих основную общеобразовательную программу – образовательную программу дошкольного образования, данные о развитии ребенка, ориентированные на новообразования периода дошкольного возраста, ставит ясные цели и задачи образовательной деятельности, с ориентацией на духовно-нравственные и социокультурные ценности и традиции страны, региона Среднего Урала, народа и народностей, культурное окружение, географические условия, экономические цели и стратегии развития региона Среднего Урала и другие аспекты окружающей образовательную организацию среды. Программа раскрывает принципы, содержание, возможные методы и приемы, техники, подходы к реализации воспитательного потенциала совместной деятельности детей и взрослых, самостоятельной деятельности детей в предметно-развивающем ценностно-насыщенном образовательном пространстве, раскрывает особенности создания условий для овладения культурными средствами деятельности и общения, в системе отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому. Одним из результатов реализации программы станет принятие и уважение детьми дошкольного возраста ценности «Семьи», «Здоровья», «Труда и творчества», «Социальной солидарности», правил и норм поведения. Программа опирается на методологию, основные теоретические положения и идеи культурно-исторического, деятельностного, системного и аксиологического подходов, ориентирует на создание эффективной образовательной развивающей и развивающейся среды, в партнерском взаимодействии образовательной организации и семьи.

1.2. Цели и задачи реализации Программы

Ведущие цели Программы – создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства и обеспечение равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования; формирование основ базовой культуры личности, развитие психофизиологических особенностей и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе в ходе освоения традиционными и инновационными социальными и культурными практиками, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника.

Цели достигаются через решение следующих задач, соответствующих федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), отражающих концептуальные основы Программы:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия (культурная практика здоровья; двигательная культурная практика, сенсомоторная практика);
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса (духовно-нравственная культурная практика; культурная практика игры и общения);
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с другими детьми, взрослыми и миром (культурная практика игры и общения; культурная практика самообслуживания и общественно-полезного труда);
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в

интересах человека, семьи, общества (духовно-нравственная культурная практика; культурная практика безопасности жизнедеятельности);

- формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности (духовно-нравственная культурная практика; культурная практика безопасности жизнедеятельности, культурная практика игры и общения, речевая культурная практика, культурная практика самообслуживания и общественно-полезного труда; культурная практика познания);
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей (культурная практика безопасности жизнедеятельности, культурная практика игры и общения, речевая культурная практика, культурная практика литературного детского творчества; культурная практика музыкального детского творчества; культурная практика изобразительного детского творчества; культурная практика театрализации; культурная практика здоровья;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей (культурная практика здоровья; двигательная культурная практика; сенсомоторная культурная практика; духовно-нравственная культурная практика; культурная практика безопасности жизнедеятельности);
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного общего и начального общего образования (все виды культурных практик).

Цели и задачи образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста:

1. Содействовать дальнейшему развитию поисково-практических действий: расширению арсенала исследовательских, трудовых, учебных действий, способов получения информации; обучению доступным способам фиксации информации – свойств и признаков предметов, явлений, событий, процесса и результатов действий с помощью рисунка, знака, слова, схемы, модели.
2. Обеспечить поддержку инициативы в познании окружающего мира (целостного образа предметов, явлений, событий, отношений), активности в речевом общении.
3. Содействовать формированию опыта рефлексии (самопонимания, самопрезентации).
4. Способствовать развитию навыков самоорганизации, организации, понимания других, презентации совместных действий.
5. Способствовать формированию навыка элементарного саморегулирования активности.
6. Стимулировать развитие различных форм речевого творчества.
7. Обеспечить развитие двигательных умений и навыков; стимулировать интерес к разным видам двигательной активности; формировать опыт участия в спортивной жизни (образовательной организации, города(села), страны).
8. Воспитывать привычки здорового образа жизни.
9. Способствовать развитию двигательных умений и навыков, физических качеств (силы, ловкости, выносливости, быстроты и др.).

1.3. Принципы и подходы к формированию Программы

Реализация целей и задач развития детей в культурных практиках основывается на следующих принципах:

1. Ориентировка на потенциальные возможности ребенка, на «зону ближайшего развития».

2. Реализация деятельностного подхода как развитие самой деятельности, основных ее компонентов (мотивов, целей, действий, способов действий или операций), что способствует развитию ребенка как субъекта и деятельности (деятеля).
3. Принцип универсальности содержания и одновременно вариативности и гибкости, позволяющий корректировать ее реализацию в зависимости от хода образовательного процесса и особенностей развития детей.
4. Принцип интеграции освоения предлагаемого содержания модулей образовательной деятельности, который, с одной стороны, не нарушает целостность каждого из направлений развития, а с другой – существенно их взаимообогащает, способствует их смысловому углублению, расширяет ассоциативное информационное поле детей, что и предполагает освоение культурной практикой.
5. Принцип создания проблемных ситуаций в процессе освоения содержания культурной практики, характеризующихся определенным уровнем трудности, связанной с отсутствием у ребенка готовых способов их разрешения и необходимостью их самостоятельного поиска. В результате найденные обучающимися способы обобщаются и свободно используются в новых ситуациях, что говорит о развитии их мышления.
6. Принцип продуктивного и игрового взаимодействия детей между собой и со взрослыми (диалогическое общение), благодаря чему формируется социокультурное пространство саморазвития, а также детское сообщество, в котором каждый ребенок чувствует себя успешным, умелым, уверенным в случае необходимости в помощи товарищей и взрослого. Стимулирование и мотивация игрового взаимодействия, предоставляет возможность поиска личностного смысла в игровой деятельности. Открытость игрового взаимодействия, обеспечивает субъектность ребенка, усвоение им социального опыта на основе взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
7. Принцип учета определенных особенностей психики детей (высокое развитие эмоционально-чувственного восприятия, способность непосредственно запечатлевать, сохранять и использовать в качестве ориентиров как материальные, так и духовные объекты внешнего мира). Целенаправленное формирование аксиологического ядра личности может успешно осуществляться в период дошкольного детства на основе психологических механизмов интериоризации, оценки, выбора и экстериоризации совокупности устойчивых общечеловеческих ценностей, имеющих нравственное содержание, представленных в социокультурной среде в виде идеальных форм, образцов, эталонов поведения, отношения, деятельности, доступных для восприятия дошкольников.
8. Принцип учета индивидуальных особенностей, как личностных (лидерство, инициативность, уверенность, решительность и т. п.), так и различий в возможностях и в темпе выполнения заданий и др. Это способствует успешному развитию каждого ребенка и его эмоциональному благополучию.
9. Принцип учета основных когнитивных стилей или модальностей обучения.
10. Принцип стимулирования рефлексивной позиции ребенка, означающий создание условий для поиска оптимальных средств и способов взаимодействия, позволяющих ребенку познать и реализовать себя.
11. Принцип учета специфики развития мальчиков и девочек, их позиционирования в культурной практике, а также принципы, необходимость учета которых позволяет достичь планируемых результатов на основе концепции:

- принцип обогащения (амплификации) детского развития – получение опыта самоопределения и саморегуляции, созидательного отношения к миру и себе самому, формирование и развитие желания учиться постоянно и самостоятельно через игру и различные виды деятельности, через поддержку детской инициативы, исследовательской активности, любознательности, поддержку в реализации собственного потенциала в развивающей среде, предоставляющей инструменты и возможности, которыми он может воспользоваться, осуществлять поиск ответов на свои вопросы, возможность высказывать свое мнение, аргументировать собственную позицию и умение слышать и принимать позицию другого;
- принцип эмоционального благополучия через позитивный эмоциональный фон, способствующий укреплению чувства защищенности, веры в себя и настойчивости в достижении поставленных целей в мотивированной, творческой деятельности; если удовлетворены базовые потребности ребенка в привязанности, внимании и любви, если дети здоровы и хорошо себя чувствуют, они начинают активно интересоваться и исследовать окружающее пространство, положительно воспринимать себя как успешного, творческого человека;
- принцип предоставления возможностей для проявления детской инициативы в планировании образовательной деятельности, ее поддержки и стимулирования.
- принцип содействия, сотрудничества – использования и поддержки в воспитании детей партнерских доброжелательных отношений между взрослыми и детьми, через полноценное участие ребенка в образовательном процессе, приобретение им собственного культурного опыта общения, освоения и осмысления окружающего мира (природного, социального) как исследователя и партнера в самостоятельной и совместной деятельности с другими детьми и взрослыми; взрослый, по отношению к ребенку со-исследователь, со-автор, проводник, поддерживающий и уважающий самостоятельность и осознанность ребенка;
- принцип привлечения и использования в реализации программы потенциала семьи – родители участники, соавторы программы, осведомлены обо всех ее изменениях, о достижениях детей; они включены в творческий, постоянный, слаженный коллектив взрослых, заинтересованных в развитии ребенка;
- принцип особой роли в реализации программы социальной и развивающей предметной пространственной среды.

1.4. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности

Концептуальные основания развивающего оценивания качества образовательной деятельности на основе освоения содержания Программы определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС дошкольного образования, концепцией организации образовательного процесса.

Система оценки образовательной деятельности, предусмотренная Программой, предполагает оценивание качества условий образовательной деятельности: психолого-педагогических, развивающей образовательной среды:

- Организация дня - события дня: утренний прием, прощание; гигиенические процедуры; прием пищи; подготовка ко сну, сон.
- Взаимодействие взрослых с детьми.
- Взаимодействие с родителями.
- Распорядок и режим дня.
- Культурные практики (духовно-нравственная культурная практика; культурная практика

безопасности жизнедеятельности; культурная практика игры и общения; культурная практика самообслуживания и общественно-полезного труда; культурная практика познания; сенсомоторная культурная практика; культурная практика конструирования (кроме младенческого возраста); речевая культурная практика; культурная практика литературного детского творчества; культурная практика музыкального детского творчества; культурная практика изобразительного детского творчества; культурная практика театрализации (кроме младенческого возраста); культурная практика здоровья; двигательная культурная практика.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности образовательной организации на основе достижения детьми 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;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей;
- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения, 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 и освоения им культурных практик;
- карты развития ребенка, раскрывающие особенности освоения содержания Программы;
- различные шкалы индивидуального развития.

В соответствии с ФГОС ДО и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности:

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка дошкольного возраста;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка в условиях современного постиндустриального общества;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов образовательной организации в соответствии:

- с разнообразием вариантов развития ребенка в дошкольном детстве,
- разнообразием вариантов образовательной среды,
- разнообразием местных условий в регионе;

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- диагностика развития ребенка, используемая как профессиональный инструмент педагога с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми по Программе;
- внутренняя оценка, самообследование образовательной организации;
- внешняя оценка образовательной организации, в том числе независимая профессиональная и

общественная оценка.

Система оценки качества дошкольного образования в рамках Программы:

- сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации основной образовательной программы развития детей в культурных практиках, пяти образовательных областей, определенных ФГОС ДО;
- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка;
- поддерживает вариативность программ, форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям семьи, педагогов, общества и государства;
- включает как оценку педагогами образовательной организации собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в образовательной организации.

Идея самооценности и уникальности детства отражена в модели содержания и организации образовательного процесса в рамках Программы, особенно в части: описания ценностных ориентаций, целевых ориентиров дошкольного образования, принципах организации освоения содержания образовательной программы, описания психолого-педагогических условий организации образовательных отношений (взаимодействия взрослого с детьми, организация развивающей предметно-пространственной среды и позиционирования ребенка в ней, способы освоения содержания образования); обеспечение сфер развития личности ребенка;

Конкретная ситуация развития определена системой связей и отношений в событийной общности детей и взрослых, развертывающихся на основе совместной деятельности и ориентированных на результат- возможных и желательных достижениях по основным направлениям развития в узловых точках индивидуального развития на основе возрастных особенностей детей младенческого и раннего возраста. Выявление в рамках одного возрастного этапа последовательности ситуаций развития раскрывает внутреннюю динамику возраста.

В соответствии с логикой развития ребенка в определенном возрасте наблюдается связь вхождения ребенка в данный возраст, с максимальной реализацией потенциальных возможностей данного возраста, с оформлением новообразований возраста как предпосылки перехода к новому периоду и на новую ступень развития.

Критерии и показатели достижений дошкольников включают:

- эмоционально-чувственный (показатели: способность открывать ценности культуры и личностные смыслы жизнедеятельности);
- деятельностный (регулятивный, поведенческий) критерий (показатели: субъектный опыт, отражающий социальные позиции, способы взаимодействия ребенка с миром людей и вещей; способности к культурной идентификации, общению, освоению способов жизнедеятельности, созданию индивидуальной траектории жизнедеятельности с ориентацией на эталонные ценности культуры и установки взрослых и т. п.);
- когнитивный критерий (показатели: способы активного познания ценностей культуры; любознательность; активность как действие, обеспечивающее устойчивый интерес к освоению ценностей окружающего мира; эмоции как состояние удовлетворенности и т. п.).

1.5. Планируемые результаты освоения Программы

Целевые ориентиры

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования

К семи годам:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в игре, общении, конструировании и других видах детской активности. Способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок положительно относится к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства. Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребенок обладает воображением, которое реализуется в разных видах деятельности и прежде всего в игре. Ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, следует игровым правилам;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может высказывать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;
- у ребенка развита крупная и мелкая моторика. Он подвижен, вынослив, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Склонен наблюдать, экспериментировать, строить смысловую картину окружающей реальности, обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет. Знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п. Способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Степень реального развития этих характеристик и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных детей в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка. Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с учетом сенситивных периодов в развитии. Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы Организации, реализуемой с участием детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

II. Содержательный раздел Программы.

2.1. Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях.

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

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

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

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

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

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

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

Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний);

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

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

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

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

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

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

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

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

Задачи познавательного развития:

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

- развитие невербальных предпосылок интеллекта с использованием соотнесения и различения предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
- соотнесение количества (больше - меньше - равно);
- соотнесение пространственных характеристик (шире - уже, длиннее - короче, выше - ниже);
- различные варианты ранжирования;
- начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое);
- сличение звуков по высоте, силе, тембру, ритму и темпу звучания;
- сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;
- формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
- формирование представлений о причинно-следственных связях.

2. Развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации.

Формирование познавательных действий:

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

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

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

степени отойти от стереотипа;

- на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспособлять её к определённым конкретным условиям;
- развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм через доступные формы анализа собственного и чужого опыта;
- если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию для того, чтобы "заземлить" аутистические фантазии, связать их с событиями реальной жизни;

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

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

- формирования представлений, означенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;
- конкретизация представлений, обозначенных в этом пункте, возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с РАС).

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

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

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

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

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

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

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

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

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

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

1. Идеальный вариант развития социально-коммуникативных навыков - когда ребёнок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнёром; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию,

устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения. Очевидно, что обучающиеся с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнёром и инициации контакта.

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

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

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

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

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

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

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

- выдерживать урок продолжительностью 30-40 минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;
- спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учётом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

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

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

же, как организована поурочная система, но с некоторыми отличиями:

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;
- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;
- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

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

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

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

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие

академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.

2. Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипии очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.

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

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

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

6. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом "Пьёт". В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: "Мальчик пьёт", "Мальчик пьёт из чашки". При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

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

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС

состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

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

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

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

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

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

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

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

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

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

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;
- научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучению графическим навыкам;
- провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);
- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

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

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

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

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

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

7. Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством

повторов, для того, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

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

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

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

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

- первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: "с", "о", "а";
- вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "сверху вниз": "и", "й", "ц", "ш", "щ", "г", "п", "т", "н", "ч", "ь", "ъ", "ы";
- третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх": "л", "м", "я";
- четвёртая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение "снизу вверх" со смещением начальной точки ("петлеобразное движение"): "е", "ё";
- пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: "б", "в";
- шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: "р", "ф", "у", "д", "з";
- седьмая группа. Сложная комбинация движений: "э", "х", "ж", "к", "ю";

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

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

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

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

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

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

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

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

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

готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой "побуквенного письма" (оно не столь нежелательно, как "побуквенное чтение", но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

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

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

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

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

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;
- фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

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

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

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

5. Среди обучающихся с РАС есть обучающиеся, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти обучающиеся вообще их не испытывают. Они легко усваивают алгоритмы вычислений,

но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений - далеко не всегда.

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

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

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

2.2. Взаимодействие педагогических работников с детьми:

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

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

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

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

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

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с РАС:

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

2. Информация, поступающая от педагогических работников, воспринимается по-разному в

зависимости от её модальности, и наиболее доступной для ребёнка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребёнка.

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

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

5. Ребёнок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях педагогический работник ни в коем случае не должен:

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

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

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

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

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

9. Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребёнок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребёнок - семья - организация":

приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);

организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребёнка.

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

Организации, ходом занятий.

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

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

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

2.4. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.

Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.

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

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

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

Программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными, но вместе с тем, в случае группы риска по РАС индивидуализация происходит постепенно, по мере созревания аутистической симптоматики. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.
4. Формирование и развитие коммуникации.
5. Речевое развитие.
6. Профилактика и коррекция проблем поведения.

7. Развитие двигательной сферы.

8. Формирование навыков самостоятельности.

9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

3.10.1. Развитие эмоциональной сферы.

Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребёнка с аутизмом, но и его сопровождении в целом.

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

- формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);

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

Развитие сенсорно-перцептивной сферы.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы относят к одним из основных признаков аутизма. От уровня развития сенсорно-перцептивной сферы, качественных характеристик восприятия зависит не только накопление чувственного опыта и формирование сенсорных образов, но и фактически всё психическое и физическое развитие человека.

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

Работа по развитию сенсорно-перцептивной сферы должна учитывать, что у части обучающихся с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая, которую можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

Зрительное восприятие:

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
- стимулировать функцию прослеживания взором спокойно движущегося объекта;
- создавать условия для фиксации взгляда ребёнка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- стимулировать установление контакта "глаза в глаза";
- стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии

для захвата;

- совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);
- развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разное функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);
- учить различать предметы по цвету, форме, размеру;
- развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
- формировать умение выделять изображение объекта из фона;
- создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

Слуховое восприятие:

- развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;
- побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;
- замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;
- побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;
- расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);
- активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;
- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;
- создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;
- расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;
- совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);
- учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр ("Кто там?", "Кто пришел вначале?", "Кто спрятался?");

- учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;
- создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

Тактильное и кинестетическое восприятие:

- активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;
- вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);
- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий);
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;
- развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;
- развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);
- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

Восприятие вкуса:

- различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);
- узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша).

Восприятие запаха:

- вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений),
- узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

- обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;
- формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;
- учить сравнивать внешние свойства предметов ("такой - не такой", "дай такой же");
- формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).

Формирование полисенсорного восприятия: создавать условия для развития у ребенка зрительного восприятия с опорой на другие виды ощущений и восприятия: показывать предмет или его изображение по его звучанию (запаху, тактильным характеристикам).

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

Одним из важнейших критериев при выборе и(или) составлении учебного плана является уровень интеллектуального развития ребёнка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше.

Формирование и развитие коммуникации.

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

Несмотря на то, что целевой группой Программы являются обучающиеся с РАС, задачи, которые решаются в развивающей работе с детьми раннего возраста в той или иной степени актуальны для всех обучающихся, как уже имеющих выявленные нарушения развития различного генеза, так и находящихся в группе риска. Таким образом, имеются как общие задачи, безотносительно специфики нарушений, так и те, которые ориентированы на особенности развития обучающихся группы риска по формированию РАС. Диагностика генеза наблюдаемых нарушений развития также является одной из важнейших задач этапа ранней помощи.

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка с педагогическим работником и научение ребенка приемам взаимодействия с ним. Большую роль играет эмоциональный контакт с родителями (законными представителями), которые является важным звеном становления мотивационной сферы ребёнка.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации.

Развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), другими близкими, педагогическим работником:

- формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;
- формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;
- создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);
- укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителей), педагогическом работнике;
- формировать умения проследивать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического

комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;

- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,
- вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика и (или) коррекция проблемного поведения):

- учить откликаться на своё имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);
- учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребёнком, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

Речевое развитие.

Специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования РАС отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей.

В связи с этим обучение обучающихся речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

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

Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать умение принимать контакт,
- формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
- формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;
- учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");
- стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
 - активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
 - создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
 - формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;
 - учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
 - создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
 - учить выполнять запрет: "Нельзя!", "Стоп!";
 - формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
 - учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: "Дай!";
 - учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: "иди ко мне", "сядь";
 - учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
 - учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;
 - активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;
 - учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.
- Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:
- стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
 - учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;

- учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;
- стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;
- учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;
- стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;
- учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;
- стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;
- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");
- учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).

Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция.

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

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

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

- создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;
- установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения,

но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;

- установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

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

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

Развитие двигательной сферы и физическое развитие.

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

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

- 1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;
- 2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;
- 3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;
- 4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;
- 5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- 6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- 7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- 8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);
- 9) учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- 2) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

. Формирование предметно-практических действий: предметно-практические действия (далее - ППД) являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У обучающихся группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипии:

а) действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);

- знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный);

б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипии):

- развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);

- формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;

- учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;

- формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);

- формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;

- учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;

- активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипии!);

- формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);

- учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);

- создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

Общефизическое развитие:

1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);

2) создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;

3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;

4) продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);

5) учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).

6) учить обучающихся играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);

7) формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).

8) создавать условия для овладения умением бегать;

9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;

2) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;

11) развивать у обучающихся координацию движений;

- 12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- 13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- 14) учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";
- 15) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;
- 16) учить обучающихся прыгать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);
- 17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;
- 18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- 19) тренировать у обучающихся дыхательную систему;
- 20) создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры.

Задачи этого подраздела тесно связаны с задачами направления "Предпосылки развития игровой деятельности", хотя представленность игровых моментов в совместной двигательной активности может быть очень разной. В ходе совместной двигательной активности облегчается формирование понимания мотивов деятельности других участников; преследуются следующие задачи:

- 1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;
- 2) закреплять сформированные умения и навыки,
- 3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,
- 4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,
- 5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

Плавание.

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

- 1) создавать условия для положительного отношения к воде;
- 2) учить не бояться воды и спокойно входить в бассейн;
- 3) окунаться спокойно в воду;
- 4) учить удерживаться в воде на руках педагогического работника;
- 5) формировать у обучающихся интерес к движениям в воде;
- 6) выполнять некоторые упражнения и действия в воде по подражанию;
- 7) создавать условия для выполнения действий бросания и хватания игрушек в воде, удерживаться в воде при использовании вспомогательных средств (круга, пояса) при поддержке педагогического работника.

Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.

Произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор её видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребёнка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки,

сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи.

Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), приём пищи, различные гигиенические процедуры):

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма);
- далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника;
- возрастом "доли участия" ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

Формирование навыков самостоятельности.

Главная задача коррекционной работы с аутичными детьми - формирование навыков самостоятельности, так как без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

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

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объёму.

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

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

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

Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

Социально-коммуникативное развитие. Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

- 1) Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу

коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.

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

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

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

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

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

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

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

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

2) Использование альтернативной коммуникации.

Коррекция нарушений речевого развития.

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

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

- обучение пониманию речи;

- обучение пониманию инструкций "Дай", "Покажи";
- обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;
- обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
- обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;
- выполнение инструкций на выполнение действий с предметами.

2. Обучение экспрессивной речи:

- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;
- называние предметов;
- обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала - как переходный этап - невербально);
- обучение выражать согласие и несогласие;
- обучение словам, выражающим просьбу;
- дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы "Для чего это нужно?", "Что этим делают?", "Зачем это нужно?", "Чем ты (например, причёсываешься)?" ; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы); умение отвечать на вопросы "Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

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

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

4. Развитие речевого творчества:

- преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
- конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

Развитие навыков альтернативной коммуникации.

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

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

Коррекция проблем поведения.

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

важное место в структуре комплексного сопровождения.

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

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
4. Общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребёнка адекватным способам выражать своё желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно всё же возникло (ребёнок не должен избегать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
5. Коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:

- подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
- лишение подкрепления;
- "тайм-аут" - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
- введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии - "наказание", что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

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

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

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

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

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

- формирование способности выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
- развитие способности к использованию в качестве эмоциональной значимой оценки

- собственного поведения и поведения других людей социально принятых критериев;
- развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
 - уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, картины природы), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

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

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

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

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

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

Используются следующие виды заданий:

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

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

Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего

мира, что означает:

- способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;
- способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность ("мой нос", "моя рука");
- способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.

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

- формирование предпосылок общения через обучение: адекватно просить о желаемом (словом или невербально); через совместную деятельность с педагогическим работником (игра, бытовые проблемы, самообслуживание), в дальнейшем - с детьми под контролем педагогического работника; далее - самостоятельно;
- взаимодействие с педагогическим работником: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;
- реципрокное диадическое взаимодействие со педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;
- установление взаимодействия с другими детьми в рамках диадического взаимодействия или взаимодействия в малой группе (при содействии и под контролем педагогических работников);
- развитие игры (игра "с правилами", социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) с целью коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного развития ребенка;
- использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм ("Пока!", "Привет!") и переходя постепенно к более развитым ("Здравствуйте!", "До свидания!") и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребенок обращается ("Здравствуйте, Мария Ивановна!", "До свидания, Павел Петрович!").

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

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

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

- введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;
- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

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

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной

отзывчивости, сопереживания:

- умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;
- формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;
- формирование предпосылок осмысления собственных аффективных переживаний и эмоциональной жизни других людей;
- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:

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

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

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

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

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

2. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

- создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств её структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;
- возможность взаимного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);
- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС.

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

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

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае

принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

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

Рабочая программа воспитания.

Рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы дошкольного образования (далее - программа воспитания), предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

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

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

В основе процесса воспитания обучающихся в Организации должны лежать конституционные и национальные ценности российского общества.

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

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

Для того чтобы эти ценности осваивались ребёнком, они должны найти свое отражение в основных направлениях воспитательной работы Организации.

Ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания.

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

Ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания.

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

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

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

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АОП ДО. Структура

Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

1. Целевой раздел.

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

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

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

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

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

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

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

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

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

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

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

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

Принципы реализуются в укладе Организации, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.

Уклад образовательной организации опирается на базовые национальные ценности, содержащие традиции региона и Организации, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни Организации, способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений.

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными

и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

Общности (сообщества) учреждения:

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

Педагогические работники должны:

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

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

3. Детско-взрослая общность: характерно содействие друг другу, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, отношение к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности.

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

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

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

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В Организации должна быть обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и

приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими - это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

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

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

Социокультурным контекстом является социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы воспитания.

Социокультурный контекст воспитания является вариативной составляющей воспитательной программы. Он учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности и направлен на формирование ресурсов воспитательной программы.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации.

В рамках социокультурного контекста повышается роль родительской общественности как субъекта образовательных отношений в Программе воспитания.

Деятельности и культурные практики в Организации.

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

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

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

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

Требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания.

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с ОВЗ. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с ОВЗ к концу раннего и дошкольного возрастов. Основы личности закладываются в дошкольном детстве, и, если какие-либо линии развития не получают своего становления в детстве, это может отрицательно сказаться на гармоничном развитии человека в будущем.

На уровне Организации не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии со Стандартом, так как "целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся".

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ младенческого и раннего возраста (до 3 лет).

Портрет ребенка с ОВЗ младенческого и раннего возраста (к 3-м годам)

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Способный понять и принять, что такое "хорошо" и "плохо". Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию "Я сам!". Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в Организации, на природе.
Трудовое	Труд	Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста (до 8 лет).

Портрет ребенка с ОВЗ дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий

		представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе.
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.

2. Содержательный раздел.

Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания.

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с ОВЗ дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в Стандарте, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм

поведения в интересах человека, семьи, общества:

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

В пояснительной записке ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы. Предложенные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по пяти образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе. На их основе определяются региональный и муниципальный компоненты.

Патриотическое направление воспитания.

Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания.

Патриотическое направление воспитания строится на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и ее уклада, народных и семейных традиций.

Воспитательная работа в данном направлении связана со структурой самого понятия "патриотизм" и определяется через следующие взаимосвязанные компоненты:

- ✓ когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории России, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа России;
- ✓ эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине - России, уважением к своему народу, народу России в целом;
- ✓ регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, России.

Задачи патриотического воспитания:

- 1) формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;
- 2) воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- 3) воспитание уважительного отношения к гражданам России в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов России, к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;
- 4) воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

При реализации указанных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- ознакомлении обучающихся с ОВЗ с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;
- организации коллективных творческих проектов, направленных на приобщение обучающихся с ОВЗ к российским общенациональным традициям;
- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

Социальное направление воспитания.

Семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания.

В дошкольном детстве ребенок с ОВЗ открывает личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей.

Основная цель социального направления воспитания дошкольника с ОВЗ заключается в формировании ценностного отношения обучающихся к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

Выделяются основные задачи социального направления воспитания:

1. Формирование у ребенка с ОВЗ представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих обучающихся с ОВЗ в группе в различных ситуациях.

2. Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- ✓ организовывать сюжетно-ролевые игры (в семью, в команду), игры с правилами, традиционные народные игры;
- ✓ воспитывать у обучающихся с ОВЗ навыки поведения в обществе;
- ✓ учить обучающихся с ОВЗ сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;
- ✓ учить обучающихся с ОВЗ анализировать поступки и чувства - свои и других людей;
- ✓ организовывать коллективные проекты заботы и помощи;
- ✓ создавать доброжелательный психологический климат в группе.

Познавательное направление воспитания.

Цель: формирование ценности познания (ценность - "знания").

Значимым для воспитания ребенка с ОВЗ является формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

Задачи познавательного направления воспитания:

- 1) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
- 2) формирование ценностного отношения к педагогическому работнику как источнику знаний;
- 3) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии).

Направления деятельности воспитателя:

- ✓ совместная деятельность воспитателя с детьми с ОВЗ на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;
- ✓ организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности обучающихся с ОВЗ совместно с педагогическим работником;
- ✓ организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

Физическое и оздоровительное направление воспитания.

Цель: сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком с ОВЗ своего тела, происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок (ценность - "здоровье").

Задачи по формированию здорового образа жизни:

- обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с ОВЗ (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесберегающих и здоровьесоберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;
- закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;
- укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;
- формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;
- организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;
- воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

- ✓ организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;
- ✓ создание детско-педагогических работников проектов по здоровому образу жизни;
- ✓ введение оздоровительных традиций в Организации.

Формирование у дошкольников культурно-гигиенических навыков является важной частью воспитания культуры здоровья. Воспитатель должен формировать у дошкольников с ОВЗ понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей. Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка с ОВЗ в Организации.

В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок с ОВЗ вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой.

Формируя у обучающихся с ОВЗ культурно-гигиенические навыки, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- ✓ формировать у ребенка с ОВЗ навыки поведения во время приема пищи;
- ✓ формировать у ребенка с ОВЗ представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;
- ✓ формировать у ребенка с ОВЗ привычку следить за своим внешним видом;
- ✓ включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка с ОВЗ, в игру.

Работа по формированию у ребенка с ОВЗ культурно-гигиенических навыков должна вестись в тесном контакте с семьей.

Трудовое направление воспитания.

Цель: формирование ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность - "труд").

Основная Основные задачи трудового воспитания:

1) Ознакомление обучающихся с ОВЗ видами труда педагогических работников и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности педагогических работников и труда самих обучающихся с ОВЗ.

2) Формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся с ОВЗ, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования.

3) Формирование трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

При реализации данных задач воспитатель Организации должен сосредоточить свое

внимание на нескольких направлениях воспитательной работы:

- ✓ показать детям с ОВЗ необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников;
- ✓ воспитывать у ребенка с ОВЗ бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей (законных представителей), других людей), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;
- ✓ предоставлять детям с ОВЗ самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;
- ✓ собственным примером трудолюбия и занятости создавать у обучающихся с ОВЗ соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;
- ✓ связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

Этико-эстетическое направление воспитания.

Цель: формирование конкретных представлений о культуре поведения, (ценности - "культура и красота").

Основные задачи этико-эстетического воспитания:

- 1) формирование культуры общения, поведения, этических представлений;
- 2) воспитание представлений о значении опрятности и красоты внешней, ее влиянии на внутренний мир человека;
- 3) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, явлений жизни, отношений между людьми;
- 4) воспитание любви к прекрасному, уважения к традициям и культуре родной страны и других народов;
- 5) развитие творческого отношения к миру, природе, быту и к окружающей ребенка с ОВЗ действительности;
- 6) формирование у обучающихся с ОВЗ эстетического вкуса, стремления окружать себя прекрасным, создавать его.

Для того чтобы формировать у обучающихся с ОВЗ культуру поведения, воспитатель Организации должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- ✓ учить обучающихся с ОВЗ уважительно относиться к окружающим людям, считаться с их делами, интересами, удобствами;
- ✓ воспитывать культуру общения ребенка с ОВЗ, выражающуюся в общительности, этикет вежливости, предупредительности, сдержанности, умении вести себя в общественных местах;
- ✓ воспитывать культуру речи: называть педагогических работников на "вы" и по имени и отчеству, не перебивать говорящих и выслушивать других; говорить четко, разборчиво, владеть голосом;
- ✓ воспитывать культуру деятельности, что подразумевает умение обращаться с игрушками, книгами, личными вещами, имуществом Организации; умение подготовиться к предстоящей деятельности, четко и последовательно выполнять и заканчивать ее, после завершения привести в порядок рабочее место, аккуратно убрать все за собой; привести в порядок свою одежду.

Цель эстетического воспитания - становление у ребенка с ОВЗ ценностного отношения к красоте. Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка с ОВЗ.

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

- ✓ выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих обучающихся

- с ОВЗ с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;
- ✓ уважительное отношение к результатам творчества обучающихся с ОВЗ, широкое включение их произведений в жизнь Организации;
 - ✓ организацию выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды;
 - ✓ формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;
 - ✓ реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми с ОВЗ по разным направлениям эстетического воспитания.

Особенности реализации воспитательного процесса.

В перечне особенностей организации воспитательного процесса в Организации целесообразно отобразить:

- региональные и муниципальные особенности социокультурного окружения Организации;
- значимые в аспекте воспитания проекты и программы, в которых уже участвует Организация, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные;
- значимые в аспекте воспитания проекты и программы, в которых Организации намерена принять участие, дифференцируемые по признакам: федеральные, региональные, муниципальные;
- ключевые элементы уклада Организации;
- наличие инновационных, опережающих, перспективных технологий значимой в аспекте воспитания деятельности, потенциальных "точек роста";
- существенные отличия Организации от других образовательных организаций по признаку проблемных зон, дефицитов, барьеров, которые преодолеваются благодаря решениям, отсутствующим или недостаточно выраженным в массовой практике;
- особенности значимого в аспекте воспитания взаимодействия с социальными партнерами Организации;
- особенности Организации, связанные с работой с детьми с ОВЗ, в том числе с инвалидностью.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся с ОВЗ в процессе реализации Программы воспитания.

В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения Организации.

Единство ценностей и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений составляет основу уклада Организации, в котором строится воспитательная работа.

Разработчикам рабочей программы воспитания необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в деятельности Организации в построении сотрудничества педагогических работников и родителей (законных представителей) в процессе воспитательной работы.

3. Организационный раздел.

3.1. Общие требования к условиям реализации Программы воспитания.

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

1. Обеспечение личносно развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с ОВЗ.

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

3. Взаимодействие с родителями (законным представителям) по вопросам воспитания.

4. Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных).

Условия реализации Программы воспитания (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические, нормативные, организационно-методические) необходимо интегрировать с соответствующими пунктами организационного раздела Программы.

Уклад задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений, учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни Организации.

Для реализации Программы воспитания уклад должен целенаправленно проектироваться командой Организации и быть принят всеми участниками образовательных отношений.

Процесс проектирования уклада Организации включает следующие шаги.

№ п/п	Шаг	Оформление
1.	Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности Организации.	Устав Организации, локальные акты, правила поведения для обучающихся и педагогических работников, внутренняя символика.
2.	Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности Организации: специфику организации видов деятельности; обустройство развивающей предметно-пространственной среды; организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов Организации; праздники и мероприятия.	АОП ДО и Программа воспитания.
3.	Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада Организации.	Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие Организации с семьями обучающихся. Социальное партнерство Организации с социальным окружением. Договоры и локальные нормативные акты.

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

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- "от педагогического работника", который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;

- "от совместной деятельности ребенка с ОВЗ и педагогического работника", в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка с ОВЗ в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка с ОВЗ и педагогического работника, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;
- "от ребенка", который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности - игровой.

Взаимодействия педагогического работника с детьми с ОВЗ. События Организации.

Спроектированная педагогическим работником образовательная ситуация является воспитательным событием. В каждом воспитательном событии педагогический работник продумывает смысл реальных и возможных действий обучающихся и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникающая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи обучающихся, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты. Планируемые и подготовленные педагогическим работником воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы Организации, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в Организации возможно в следующих формах:

- разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры);
- создание творческих детско-педагогических работников проектов (празднование Дня Победы с приглашением ветеранов, "Театр в детском саду" - показ спектакля для обучающихся из соседней Организации).

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это поможет каждому педагогическому работнику создать тематический творческий проект в своей группе и спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами обучающихся, с каждым ребенком.

Организация предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная среда (далее - ППС) должна отражать федеральную, региональную специфику, а также специфику ОО и включать:

- оформление помещений;
- оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ;
- игрушки.
- ППС должна отражать ценности, на которых строится программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком с ОВЗ.
- Среда включает знаки и символы государства, региона, города и организации.
- Среда отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится Организация.
- Среда должна быть экологичной, природосообразной и безопасной.
- Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.
- Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира.
- Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий) Результаты труда ребенка с ОВЗ могут быть отражены и сохранены в среде.
- Среда обеспечивает ребенку с ОВЗ возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл

здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

- Среда предоставляет ребенку с ОВЗ возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда дошкольной организации должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

Кадровое обеспечение воспитательного процесса.

В данном разделе могут быть представлены решения на уровне Организации по разделению функционала, связанного с организацией и реализацией воспитательного процесса; по обеспечению повышения квалификации педагогических работников Организации по вопросам воспитания, психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Также здесь должна быть представлена информация о возможностях привлечения специалистов других организаций (образовательных, социальных).

Особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ.

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

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

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

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

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

На уровне событий: проектирование педагогическим работником ритмов жизни, праздников и общих дел с учетом специфики социальной и культурной ситуации развития каждого ребенка обеспечивает возможность участия каждого в жизни и событиях группы, формирует личностный опыт, развивает самооценку и уверенность ребенка в своих силах. Событийная организация должна обеспечить переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе обучающихся и педагогических работников.

4. Основными условиями реализации Программы воспитания в Организации, являются:

- 1) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;
- 3) содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) формирование и поддержка инициативы обучающихся в различных видах детской деятельности;
- 5) активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

Задачами воспитания обучающихся с ОВЗ в условиях Организации являются:

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

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

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

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

5) расширение у обучающихся с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;

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

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

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

ЧАСТЬ, ФОРМИРУЕМАЯ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

1. Пояснительная записка

Программа проектирует целостную практику развивающего образования как структурную определенность образовательного процесса в рамках образования детей младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Содержание программы:

– раскрывает культурно-познавательные, гуманистические, нравственные, эстетические ценности отечественной и мировой культуры, культуры народа;

– направлено на развитие способов формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности, формирования субъектного опыта жизнедеятельности;

– выступает средством развития ценностно-смыслового отношения дошкольников к социокультурному и природному окружению.

Социокультурный подход предполагает создание образовательной среды и направленность образовательного процесса на:

- формирование личности ребенка протекающее в контексте общечеловеческой культуры с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека;

- определение содержания дошкольного образования на уровне содержания современной мировой и отечественной культуры;

- организация взаимодействия ребенка с миром культуры в рамках всех возрастных субкультур (сверстники, старшие, младшие).

Особое внимание психолого-педагогическим условиям организации педагогом деятельности по освоению ребенком культуры как системы ценностей, реализации культурных практик жизнедеятельности ребенка.

Содержание образования учитывает базовые национальные ценности, хранимые в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения

К поколению в современных условиях:

- патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой Родине, служение Отечеству;

- социальная солидарность – свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;
- гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;
- семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;
- труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость;
- наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
- традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;
- искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;
- природа – эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;
- человечество – мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество.

Система ценностей общего образования является основой организации ценностно-смыслового пространства дошкольного образования, которая включает отбор таких ценностей, которые могут быть освоены дошкольниками:

- ценности семьи (поддержка традиций семьи, фамилии, имени, обеспечение родителями чувства защищенности детей, взаимопонимание, взаимоуважение, сохранение семейных отношений, выполнение семейных обязанностей, бережное отношение к членам семьи т. п.);
- ценности труда (качественное выполнение трудовых действий, уважение к женскому и мужскому труду, уважение к профессиональной деятельности родственников и близких, освоение разнообразных видов труда, поддержка совместного труда, переживание удовлетворенности результатами деятельности и т. п.);
- ценности культуры (бережное отношение к нравственным нормам и образцам поведения, национальным традициям и обычаям, фольклору, художественным промыслам и ремеслам, произведениям культуры и искусства, зданиям, сооружениям, предметам, имеющим историко-культурную значимость и т. п.);
- ценности отечественной истории (сохранение традиций, обычаев, гордость, уважение и сопереживание подвигу героев Отчизны, связь поколений, жизненный опыт выдающихся людей, историческая память и т. п.);
- нравственные ценности (проявление честности, правдивости, искренности, доброжелательности, непричинение зла другим людям, совестливости, благодарности, ответственности, справедливости, терпимости, сотрудничества со сверстниками и взрослыми и т. п.);
- ценности здоровья (осознание ценности своего здоровья и других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, умение им противодействовать).

Проектирование содержания дошкольного образования в контексте культуры предусматривает отбор и познание ценностей, представленных в мировой, отечественной, народной культуре, а также открытия смыслов жизни.

2. Содержание образовательной деятельности

Содержание образовательной деятельности охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования ребенка (далее - образовательные области):

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

Конкретное содержание указанных образовательных областей представлено в качестве взаимосвязанных модулей образовательной деятельности:

- Модуль образовательной деятельности «Социально-коммуникативное развитие»;
- Модуль образовательной деятельности «Познавательное развитие»;
- Модуль образовательной деятельности «Речевое развитие»;
- Модуль образовательной деятельности «Художественно-эстетическое развитие»;
- Модуль образовательной деятельности «Физическое развитие».

Содержание каждого модуля образовательной деятельности учитывает возрастные, психологические и физиологические особенности детей дошкольного возраста (младенческий, ранний, дошкольный), направленность деятельности (образовательные области), определяется задачами содержательных линий различных видов культурных практик, как представлено в таблице ниже.

Содержание образовательной деятельности дошкольный возраст

Образовательная область/модуль образовательной деятельности	Содержательная линия культурной практики	
	Возрастная категория детей	
	Дошкольный возраст	
Социально коммуникативное развитие	–	Духовно – нравственная культурная практика
		Культурная практика безопасности жизнедеятельности
		Культурная практика игры и общения
		Культурная практика самообслуживания и общественно – полезного труда
Познавательное развитие		Культурная практика познания
		Сенсомоторная культурная практика
		Культурная практика конструирование
Речевое развитие		Речевая культурная практика
		Культурная практика литературного детского творчества
Художественно эстетическое развитие	–	Культурная практика музыкального детского творчества
		Культурная практика изобразительного детского творчества
		Культурная практика театрализация
Физическое развитие		Культурная практика здоровья
		Двигательная культурная практика

Культурные практики ребенка выполняют роль стержня, позволяющего ему выстраивать и осмысливать содержание и формы его жизнедеятельности, в том числе:

- эмоции и чувства, отношение к себе и другим людям;
- сферу собственной воли, желаний и интересов;
 - свою самостоятельность, которую можно определить, как самоосознание, понимание своего «Я» как многообразного самобытия;
- опыт самостоятельного творческого действия, собственной многообразной активности на основе собственного выбора;
- ситуативное и глубинное общение, плодотворную коммуникацию и взаимодействие

(сотрудничество) с взрослыми и детьми;

• самостоятельность и автономность, ответственность и зависимость, дающие ребенку право на выбор и обеспечивающие самоопределение.

2.1. Модуль социально – коммуникативное развитие

Основные задачи социально-коммуникативного развития детей

1. Обеспечить приобщение ребенка к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

2. Способствовать присвоению ребенком моральных, нравственных норм и ценностей, принятых в обществе.

3. Способствовать развитию эмоционального и социального интеллекта, общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

4. Обеспечить формирование у ребенка уважительного отношения и чувства принадлежности своей семье, национальности, стране, к сообществу детей и взрослых в образовательной организации, гендерной идентичности.

5. Способствовать формированию позитивного эмоционально-ценностного отношения ребенка к разным видам труда и творчества.

6. Способствовать становлению у ребенка самостоятельности, целенаправленности и способности к регуляции собственных действий.

7. Обеспечить формирование основ безопасного поведения ребенка в быту, социуме, природе.

8. Создать условия для начальной информационной социализации детей.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ - [Самоцветы, стр. 65](#)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 5-6 ЛЕТ - [Самоцветы, стр. 78](#)

2.2. МОДУЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «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.

Извлечение из ФГОС ДО

Основные задачи познавательного развития ребенка

1. Обеспечить поддержку и развитие любознательности, познавательной активности, познавательных способностей ребенка.

2. Создать условия для развития представлений ребенка в разных сферах знаний об окружающей действительности, в том числе в виртуальной среде, о возможностях и рисках Интернета.

3. Обеспечить развитие математических способностей и получение первоначальных представлений о значении для человека счета, чисел, знания о форме, размерах, весе окружающих предметов, времени и пространстве, используя ситуации не только в организованных формах обучения, но и в повседневной жизни для математического развития.

4. Создать условия для развития познавательного интереса, познавательных действий

ребенка, самостоятельности в исследовательской, поисковой деятельности в социальном и природном мире.

Взаимосвязь психофизических особенностей ребенка с составляющими культурных практик познавательного развития

Основные задачи познавательного развития ребенка в дошкольном возрасте

1. Обеспечить развитие интересов детей, любознательности, познавательной мотивации, познавательных действий в различных видах деятельности.

2. Создать условия для развития продуктивного воображения и творческой активности в процессе решения познавательных задач.

3. Обеспечить формирование сенсорной культуры, культуры познания, ценностей познания.

4. Создать условия для формирования 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.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ - [Самоцветы, стр. 125](#)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 5-6 ЛЕТ - [Самоцветы, стр. 140](#)

2.3. МОДУЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «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.

Извлечение из ФГОС ДО

Основные задачи речевого развития:

1. Стимулировать речевое развитие ребенка (диалогическое, монологическое), способствовать формированию умения вступать в коммуникацию с другими людьми, умения слушать, воспринимать речь говорящего и реагировать на нее собственным откликом, адекватными эмоциями.

2. Создать условия для формирования и развития звуковой культуры речи, образной, интонационной, грамматической сторон речи, фонематического слуха ребенка.

3. Обеспечить приобщение ребенка к культуре чтения литературных произведений.

4. Способствовать развитию словотворчества, речевого творчества ребенка.

Взаимосвязь психофизических особенностей ребенка дошкольного возраста с составляющими культурных практик речевого развития

Модель реализации образовательной области «Речевое развитие»

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (3–7(8) ЛЕТ)

Задачи образовательной деятельности ребенка четвертого года жизни

1. Обеспечить формирование основы речевой и языковой культуры, совершенствования разных сторон речи ребенка.

2. Создать условия для налаживания игрового и речевого взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

3. Обеспечить накопление словарного запаса, обогащение речи смысловым содержанием.
4. Создать условия для освоения грамматического строя речи ребенка в процессе развития связной диалогической и монологической речи.
5. Создать условия для подведения ребенка к элементарной поисковой деятельности в сфере языка и речи.
6. Обеспечить развитие восприятия и произносительной стороны речи: произношение гласных и простых согласных звуков.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ - [Самоцветы, стр. 177](#)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 5-6 ЛЕТ - [Самоцветы, стр. 185](#)

2.4. МОДУЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «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.).

Извлечение из ФГОС ДО

Основные задачи художественно-эстетического развития

1. Способствовать развитию у ребенка интереса к эстетической стороне действительности, ознакомлению с разными видами и жанрами искусства (музыкального, изобразительного, театрализованного), в том числе народного творчества.
2. Создать условия для развития способности ребенка к восприятию музыки, музыкального фольклора, изобразительного искусства.
3. Обеспечить приобщение ребенка к разным видам художественно-эстетической деятельности, развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.
4. Обеспечить ознакомление ребенка с языковыми средствами (мимики, пантомимы, интонации, передачи характера, переживания, настроения персонажей) театрализованной деятельности.

Взаимосвязь психофизических особенностей ребенка раннего возраста с составляющими культурных практик (область художественно-эстетического развития).

Основные задачи художественно-эстетического развития ребенка

1. Создание условий для развития у детей интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства (словесного, музыкального, изобразительного), в том числе народного творчества.
2. Обеспечить развитие способности ребенка к восприятию музыки, художественной литературы, фольклора.
3. Обеспечить приобщение ребенка к разным видам художественно-эстетической деятельности, развитие потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.
4. Обеспечить освоение ребенком языковых средств, средств мимики, пантомимы, интонации, передачи характера, переживания, настроения персонажей в театрализованной и др.

видах деятельности.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ - [Самоцветы, стр. 213](#)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 5-6 ЛЕТ - [Самоцветы, стр. 223](#)

2.5. МОДУЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «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 так же с правильным, не наносящем

ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Извлечение из ФГОС ДО

Основные задачи физического развития:

1. Обеспечить приобретение опыта двигательного опыта, совершенствования двигательной активности и саморегуляции в двигательной сфере.
2. Создать условия для развития представлений о своем теле и его физических возможностях.
3. Обеспечить формирования начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами.
4. Обеспечить становление у ребенка ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами.

Основные задачи образовательной деятельности в области физического развития ребенка:

1. Создать условия для становления у ребенка ценностей здорового образа жизни, овладения его элементарными нормами и правилами.
2. Способствовать приобретению опыта в двигательной деятельности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация, ловкость, быстрота, гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений.
3. Создать условия для развития представлений ребенка о своем теле и своих физических возможностях.
4. Способствовать формированию телесной идентификации, становлению у ребенка целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере.
5. Создать условия для формирования начальных представлений ребенка о некоторых видах спорта, овладения подвижными играми с правилами.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 4-5 ЛЕТ СТАРШИЙ ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ - [Самоцветы, стр. 254](#)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК РЕБЕНКА 5–6 ЛЕТ СТАРШИЙ ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ - [Самоцветы, стр. 262](#)

3. Вариативные формы, способы, методы и средства организации совместной деятельности взрослых и детей, поддерживающих культурные практики

Программа «СамоЦвет» учитывает основные положения ФГОС ДО по организации образовательной деятельности. Во-первых, это организация образовательной деятельности в двух формах:

- совместная деятельность детей и взрослых;
- самостоятельная деятельность детей.

Во-вторых, это положение о том, какова роль взрослого и ребенка в определении содержания, направлений, форм образовательной деятельности. В настоящее время приоритет в выборе, построении образовательной деятельности, смещается в сторону ребенка, на основе его индивидуальных потребностей, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее – индивидуализация дошкольного образования). Для обеспечения индивидуализации образования, Программа предполагает создание таких условий, при которых сам ребенок:

- имеет возможность выбора (содержания, вида деятельности, материалов, места и способов действий, партнерства и т. п.);
- получает опыт осознания того, что его личная свобода – в способности выбирать из своих многочисленных «хочу», те, за которые он готов нести личную ответственность;
- получает поддержку в ходе поисков, проб и ошибок, в процессе которых «хочу» преобразовываются в «могу».

Деятельность ребенка осуществляется совместно со взрослым, то есть является социальной, а не индивидуальной и опосредуется речью, выполняющей функцию обобщенных конкретных представлений. В результате ребенок овладевает способностью к специфически человеческой деятельности – понятийной. Совершая действия «в уме», он получает возможность действовать не реальными объектами и даже не их обобщенными образами, а абстрактными понятиями.

Ребенок учится самостоятельно и не должен рассматриваться педагогами как некоторый объект, подвергающийся активности взрослого – воздействию внушений, положительных и отрицательных подкреплений, «дрессировке» ради достижения внешних поставленных взрослыми целей и планов. Он в состоянии сам определить зону своего актуального развития. А то пространство действий, которое ребенок пока не может выполнить сам, но может осуществить вместе со взрослым в сотрудничестве с ним, является «зоной его ближайшего развития». Таким образом, ребенок становится не только таким, каким его учат быть взрослые, а, таким, чему он научился сам, в том числе у взрослых и вместе с ними.

Эти условия соответствуют педагогике поддержки (индивидуализации), где взрослый готов вместе с детьми определять цель, предмет и содержание деятельности, договариваться о разделенных или совместных действиях, о форме использования результатов, продуктов деятельности (если таковые будут). Осваивая при поддержке взрослого выбор и ответственность, ребенок обретает собственные цели и способы их осуществления, достижения, а вместе с ними – свободу и осознанную ответственную деятельность.

Зная и учитывая эти особенности, взрослый направляет активность ребенка, помогая ему занять субъектную позицию. В связи с тем, что роль ребенка должна становиться существенно выше, а значит большая часть образовательной деятельности должна проходить в форме самостоятельной деятельности дошкольников, т.е. обеспечивать активное участие ребенка в образовательном процессе в соответствии со своими возможностями и интересами. Программа основывается на двух типах детской активности:

- собственной активности ребенка;
- активности, направляемой взрослым (Н. Н. Подьяков признавал важными оба эти типа). Они не исключают один другого и очень часто перетекают друг в друга. При этом могут использоваться образовательные предложения как для всей группы детей, так и подгруппы и индивидуально, рассматриваемые как развивающие ситуации, инициируемые взрослым в организованных формах взаимодействия с детьми (различные виды игр,

в том числе свободная игра, игра-исследование, ролевая и др., подвижные и традиционные народные), проектах различной направленности, в т. ч. исследовательских, социальных акций, праздников и др.

Все формы образовательной деятельности вместе и каждая в отдельности реализуются с учетом принципов программы «СамоЦвет», раскрытых в целевом разделе, как вместе, так и каждая в отдельности через сочетание организованных взрослым и самостоятельно иницилируемых свободно выбираемых детьми видов деятельности, культурных практик.

Смена видов деятельности, культурных практик и разнообразие форм взаимодействия вызывает чувство новизны и активизирует ребенка.

Совместная партнерская деятельность взрослого и ребенка в разнообразных культурных практиках (овладев которыми вместе со взрослым, ребенок может в дальнейшем действовать самостоятельно по своей инициативе) с использованием разнообразных методов, позволяет детям запечатлеть, накопить, идентифицировать собственный опыт, состоящий из множества элементов, научиться самостоятельно познавать окружающий мир, проявить свою активность, стать субъектом процесса образования т. е. принимать участие в выборе того:

- для чего (для кого) ему это нужно (например, хочу построить, чтобы помочь...); на основании эмоционального отношения ребенка (желание проявить активность к объекту, субъекту) формируется интерес («мотив – дело»), ребенок получает чувственные впечатления – эмоционально-чувственный компонент;
- чему он хочет научиться (стремление ребенка включиться в процесс деятельности) – деятельностной компонент;
- что ребенок хочет узнать (познавательная инициатива, целеполагание, волевое усилие, осознанное намерение) – когнитивный компонент.

Предъявляя ребенку альтернативы взрослый, в условиях совместной партнерской непринужденной деятельности, создает ему возможность для выбора. Есть выбор – есть свобода, есть свобода – есть ответственность. Если есть и то и другое – есть желания, переживания – все это цепочка субъектной позиции ребенка и как следствие – чувство собственной идентичности, значимости.

Совместная деятельность взрослых и детей осуществляется в игровой ситуации развития, как возникающей спонтанно, по инициативе детей, так и организованная взрослым с гибким подбором образовательных содержаний и предметного материала, позволяющая системно решать образовательные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, интересов детей, открывая путь становлению инициативности и самостоятельности в разнообразных культурных практиках.

Самостоятельная деятельность детей – свободно выбираемая деятельность (в основе свободного выбора – личная заинтересованность (внутренняя мотивация), в которой ребенок реализует себя, не только овладевая содержанием и способами действий, но и приобретает актуальные персонифицированные знания, получает толчок к развитию высших психических функций. Мотивом может быть интерес, желание помочь, необходимость удовлетворить потребности, стремление получить. Внутренняя мотивация вызывает подъем физических сил, всплеск эмоций, активизацию мышления. В ситуации, когда ребенок свободно реализует свои интересы, потребности, проявляет волю, его деятельность имеет мощную мотивацию, эмоционально насыщена и психологически комфортна, что имеет принципиальное значение для развития независимости, самостоятельности, креативности, творчества. Тем самым, главным источником развития ребенка является его самостоятельная творческая деятельность. Свобода в этом случае выступает как самоценное личностное образование, механизм личностного развития ребенка. В соответствии с вышеизложенным в Программе целостный процесс развития описан в виде культурных практик (учитывающих возраст) в пяти образовательных областях (направлениях развития ребенка) и определено, каким образом должен осуществляться процесс развития ребенка. Конкретная ситуация развития определена системой связей и отношений в

партнёрском взаимодействии взрослых и детей, развертывающихся на основе совместной деятельности детей и результирующихся в определенных интегральных новообразованиях – возможных и желательных достижениях по основным направлениям развития в узловых точках возрастного диапазона. В характеристиках целевых ориентиров в рамках каждого возрастного этапа (дошкольный) определена последовательность ситуаций развития, раскрывающая их внутреннюю динамику.

Согласно изложенным представлениям о динамике развития в рамках интегральной периодизации развития ребенка как субъекта в период дошкольного детства, в Программе учитываются основные приобретения ребенка.

Основные приобретения в период раннего возраста (учитывается кризис раннего детства как кризис развития) – произвольное орудийное действие, первичная самостоятельность в освоении ближайшего социально-бытового пространства.

Период перехода к дошкольной стадии детства характеризуется обнаружением детской инициативы, собственного субъектного действия. Происходит процесс спонтанного апробирования орудийного действия как средства построения ребенком своего жизненного пространства, чему способствуют традиционно сложившиеся культурные практики (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами, конструирование, изобразительная деятельность и др.).

В соответствии с ритмикой развития ребенка (по В. И. Слободчикову, Е. И. Исаеву) в определенном возрасте выделяются три типичных ситуаций развития: предметно-игровая (процессуальная игра), сюжетно-игровая (сюжетная игра), учебно (обучающая)-игровая (дидактическая игра).

4. Коррекционно-развивающая работа с детьми с особыми образовательными Потребностями

Психолого-педагогическое сопровождение в системе непрерывного образования детей с ОВЗ (дошкольный возраст)

Теоретической основой коррекционно-развивающей работы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – дети с ОВЗ), в рамках Программы являются: ценностный подход к проблеме восприятия детей с особыми возможностями здоровья, идеи о пластичности нервной системы и ее способности к развитию (И. П. Павлов), теория о единстве закономерностей в развитии нормального и аномального ребенка (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Лубовский), теория деятельностного подхода в развитии и формировании личности (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и специфики их взаимодействия со взрослыми и сверстниками (Е. Л. Гончарова, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Л. М. Щипицына).

В современном российском обществе, на законодательном уровне определено право детей на доступное образование (ст. 2 пункт 27 Федерального закона 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), которое подразумевает активное вовлечение в процесс обучения каждого ребенка; мобилизацию ресурсов внутри образовательной организации и окружающих сообществ; действия, направленные на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей обучающихся, тем самым, определяя необходимость реализации инклюзивного подхода во всех дошкольных образовательных организациях.

Традиционно дети дошкольного возраста с нарушениями в развитии воспитываются и обучаются в специальных (коррекционных) организациях, группах компенсирующей и/или комбинированной направленности.

В группах компенсирующей направленности осуществляются квалифицированная коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии и дошкольное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения.

В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ в соответствии с адаптированной образовательной программой образовательной организации, с учетом особенностей психофизического развития и возможностей

воспитанников.

Для групп компенсирующей направленности, комбинированной направленности (для детей с ОВЗ) образовательная организация может самостоятельно разработать и реализовать адаптированную основную образовательную программу на основе Программы. Для групп комбинированной направленности разрабатываются и реализуются две программы: образовательная программ дошкольного образования и адаптированная образовательная программа, с учетом предоставления образования детям на принципах инклюзии.

Программой предусмотрена возможность реализовать образовательную деятельность в форме различных видов активности детей дошкольного возраста (игровой, коммуникативной, познавательной, исследовательской, двигательной, музыкальной, изобразительной и др.) с учетом индивидуальных потребностей ребенка, связанных с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющих особые условия получения им образования (далее – особые образовательные потребности), индивидуальных потребностей отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (в соответствии с заключением медико-психолого-педагогической комиссии, индивидуальной программой реабилитации инвалида); осуществить квалифицированную коррекцию недостатков в физическом и (или) в психическом развитии детей, обеспечить психолого-педагогическую помощь и поддержку каждому ребенку, испытывающему трудности в развитии, в освоении Программы.

В Программе учитывается, что получение качественного дошкольного образования каждым ребёнком в настоящее время закреплено в законодательных документах, где определено, что к детям с ограниченными возможностями здоровья отнесены физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Статус обучающегося (воспитанника) с ОВЗ определяется психолого-медико-педагогической комиссией, и ею разрабатываются рекомендации по созданию специальных условий получения образования.

К детям с ограниченными возможностями здоровья отнесены:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие; слабослышащие; позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие, функциональными нарушениями зрения);
- 3) дети с тяжелыми нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- 5) дети с задержкой психического развития
- 6) лица с нарушением интеллекта (умственно отсталые);
- 7) лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) лица со сложными недостатками развития.

Под специальными образовательными условиями для данной категории детей в Программе определены: организационно-педагогическое обеспечение, использование в работе адаптированных образовательных программ, специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания; использование специальных учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; предоставление услуг ассистента (помощника, тьютора), оказывающего ребенку необходимую техническую помощь; применение современных технологий образования и психолого-педагогического сопровождения, проведение индивидуальных и групповых занятий. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют полиморфную группу, характеризующуюся различными личностными, когнитивными, коммуникативными и другими особенностями. Специфика развития детей с ОВЗ определяется характером, временем возникновения нарушения, степенью выраженности болезненных проявлений, разнообразным влиянием средовых факторов. Все это свидетельствует о необходимости создания вариативных условий для получения доступного детям качественного дошкольного образования.

Особые образовательные потребности у детей с ОВЗ обусловлены закономерностями нарушенного развития: трудностями взаимодействия с окружающей средой, прежде всего, с окружающими людьми, нарушениями развития личности; меньшей скоростью приема и переработки сенсорной информации; меньшим объемом информации, запечатляемым и сохраняющимся в памяти; недостатками словесного опосредствования; недостатками развития произвольных движений (отставание, замедленность, трудности координации); замедленным темпом психического развития в целом; повышенной утомляемостью, высокой истощаемостью.

В Программе, к числу образовательных потребностей, наиболее характерных для всех категорий детей с проблемным развитием отнесены следующие:

- потребность в использовании педагогом таких образовательных технологий и методов воспитания и обучения, которые способствовали бы не только успешному выполнению образовательных задач, но и создавали условия для накопления ребенком социального опыта и развития навыков общения, эмоциональной сферы, коррекции негативных особенностей в развитии личности, познавательной деятельности;

- потребность в такой организации процесса воспитания и обучения, которая, благодаря включению предварительного пропедевтического этапа, обеспечивает необходимую стартовую готовность ребенка к усвоению материала Программы; коррекционных занятий; обеспечение

доступа в здание образовательной организации и другие условия без которых невозможно или затруднено освоение Программы. Специальные условия рекомендуются психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), для ребенка-инвалида они должны быть внесены в Индивидуальную программу абилитации (ИПА);

- потребность в формировании и развитии познавательной мотивации, положительного отношения к учению, самостоятельности в познавательной и других видах детских деятельностей;

- потребность в обеспечении замедленного темпа познавательной деятельности, когда новая информация предоставляется в виде небольших

фрагментов, выполнению работы с которыми (изучение, анализ, запоминание, преобразование, практическое использование) способствует дозированная помощь педагога (пошаговый контроль, инструкции, предъявление образца, совместное выполнение и др.);

- потребность в уменьшении, по сравнению с обычными детьми, интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки в образовательном процессе;

- потребность в обеспечении более длительного, непрерывного и комплексного контролирующего сопровождения педагогом процесса познавательной деятельности;

- потребность в такой организации образовательного процесса, в которой обеспечивается полноценное и щадящее участие всех сохранных сенсорных систем ребенка.

Значительное разнообразие особых образовательных потребностей детей с ОВЗ определяет и значительную вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам (психолого-педагогические условия, материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия, развивающая предметно-пространственная среда, кадровое, информационное, программно-методическое обеспечение и т. п.). Особые образовательные потребности в данном случае это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОВЗ в процессе воспитания и обучения.

Содержание образовательной деятельности, представленное в Программе в пяти образовательных областях: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического, физического развития, может быть дополнено содержанием коррекционно-развивающей образовательной деятельности с детьми и формами – специальными занятиями (индивидуальными, подгрупповыми, групповыми), с такими специалистами как учитель-логопед, учитель-дефектолог, сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, педагог-психолог, тьютор, а также педагогами дополнительного образования.

Важнейшая роль в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, в том числе

с ограниченными возможностями здоровья, принадлежит воспитателю и родителям ребенка. Воспитатели в ходе организации культурных практик, освоения детьми с особыми образовательными потребностями, должны реализовывать рекомендации специалистов в работе с детьми.

Родители ребенка могут участвовать в разработке и реализации адаптированной образовательной программы. И педагоги, и родители должны быть заинтересованы созданием оптимальных условий для развития, адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями (развивающей предметно-пространственной среды, психолого-педагогических, кадровых, материально-технических, учебно-методических (дидактических), организационных, необходимых средств воспитания и обучения для использования в образовательном процессе и т. п.), которые должны быть закреплены адаптированной образовательной программой.

Реализация адаптированной образовательной программы ребенка с ограниченными возможностями здоровья (в т. ч. ребенка-инвалида) строится с учетом:

- особенностей и содержания взаимодействия с родителями (законными представителями);
- особенностей и содержания взаимодействия с педагогами образовательной организации;
- вариативности технологий, средств, способов, форм и методов организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

• результатов психологической, педагогической диагностики и педагогического наблюдения за детьми с ограниченными возможностями

здоровья, как в ходе адаптационного периода их пребывания в образовательной организации, так и в продвижении по этапам коррекционно-развивающей работы, этапам инклюзивного процесса;

- личностно-ориентированного подхода к организации всех видов культурных практик и целенаправленного формирования образа результата действия, планирования, реализацию программы действий, оценку результатов действия, осмысление результатов.

Результаты проведенного обследования развития ребенка используются для составления адаптированной образовательной программы, выстраиваемой на основе основной образовательной программы группы (разработанной с учетом Программы) путем применения адекватных способов индивидуализации и создания специальных условий ее реализации.

В структуру адаптированной образовательной программы, в зависимости от психофизического развития и возможностей ребенка, структуры и тяжести недостатков, интегрируются необходимы модули коррекционных программ, комплексов методических рекомендаций по проведения занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В адаптированной образовательной программы определяются специфическое для ребенка с ОВЗ соотношение форм, видов культурных практик, индивидуализированный объем и глубина содержания, специальные психолого-педагогические технологии, учебно-методические материалы и технические средства, содержание работы тьютора (при наличии).

Задачи коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ:

1) Формирование и развитие социально-бытовых ориентировок, закрепление навыков самообслуживания.

2) Стимулирование речевой деятельности.

3) Формирование вербальных и невербальных способов общения.

4) Формирование коммуникативной функции речи.

5) Удовлетворение потребности в общении с окружающими.

6) Формирование предметно-практической деятельности.

7) Развитие познавательной деятельности.

8) Обучение простейшим предметным и трудовым действиям.

9) Вовлечение ребенка-инвалида и родителей в совместную деятельность.

10) Коррекция взаимоотношений в семье.

11) Деятельность учителя-логопеда, дефектолога.

Коррекционно-развивающая работа и (или) инклюзивное образование в Программе направлены на создание условий:

- формирования у детей общей культуры, развития физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, предпосылок учебной деятельности, сохранения и укрепления здоровья, обеспечения эмоционального благополучия с использованием адекватных возрасту и физическому и(или) психическому состоянию методов обучения и воспитания;

- обеспечения коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказания им квалифицированной помощи и поддержки в освоении Программы;

- освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации;

- совместного обучения детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников с использованием адекватных вспомогательных средств и педагогических приемов, организацией совместных форм работы воспитателей и специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, дефектолога и др.)

Коррекционно-развивающая работа с детьми осуществляется на следующих принципах:

- принцип индивидуального подхода предполагает всестороннее изучение ребенка и разработку соответствующих мер психолого-педагогического воздействия, взаимодействия с учетом выявленных особенностей

(выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка);

- принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации)направлен на формирование социально активной личности,

которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;

- принцип социального взаимодействия предполагает создание условий для понимания и принятия друг другом всех участников образовательных отношений (включение детей, родителей и специалистов в совместную деятельность);

- принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует от специалистов (воспитатель, учитель-логопед, социальный педагог, педагог-психолог, дефектолог и др.) комплексного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения;

- принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную форму детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания;

- принцип партнерского взаимодействия с семьей. Родители являются полноправными участниками коррекционно-развивающего процесса.

Им предоставляется вся информация о том, какое медицинское, психологическое и педагогическое воздействие оказывается на ребёнка в образовательной организации;

- принцип динамического развития образовательной модели ДОО.

Модель образовательной организации может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов и др.

Реализация коррекционно-развивающей работы обеспечивает планомерное и качественное развитие ребенка с особыми образовательными потребностями, не нарушая и не изменяя индивидуальной образовательной траектории каждого ребенка на всех этапах дошкольного образования.

Воспитатели вместе со специалистами по коррекционному обучению постоянно

разрабатывают и обновляют рабочую программу в зависимости от уровня развития и индивидуальных возможностей ребенка.

Таким образом, Программа предусматривает создание целостной системы специальных образовательных условий: начиная с предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до индивидуальных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса

и социальной адаптированности ребенка в соответствии с его особенностями и образовательными возможностями.

Особенности организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (краткая характеристика)

<p>Эмоциональные расстройства (ранний детский аутизм, расстройства аутистического спектра)</p>	<p>Ранний детский аутизм – это отклонение в психическом развитии ребенка, главным проявлением которого является нарушение общения ребенка с окружающим миром. Дети с аутизмом характеризуются чрезмерной самоизоляцией, всепоглощающим пристрастием к однообразию, неспособностью принять общепринятые способы поведения в обществе.</p>	
<p>Первая группа</p>	<p>Дети с тяжелым вариантом аутизма, проявляющегося как полная отрешенность от окружающего мира. Их поведение описывается как «полевое», они ускользают от любых попыток взаимодействия. Для них характерно максимальное избегание зрительного контакта, отсутствует речь. Такие дети могут не проявлять дискомфорта, не реагировать на боль, быть нечувствительными к опасности. Когда взрослые проявляют особую настойчивость в попытках организовать их поведение, может возникнуть самоагрессия. Не имея активного соприкосновения с миром, дети не разрабатывают активных форм аутостимуляции и защиты, тонизирование достигается впитыванием внешних впечатлений, переживанием динамики окружающего мира (движением, карабканьем на высоту, кружением и т. д.).</p>	<p>1. Нарушение коммуникации</p> <ul style="list-style-type: none"> • недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими; • отсутствие отклика на собственное имя и другое обращение при сохранном слухе (ощущение глухоты); • нарушение в использовании многообразных невербальных типов поведения (контакт глаз, мимика, позы тела, жесты) для общения, отсутствие жестов приветствия, прощания, утверждения-отрицания; • неспособность создать отношения со сверстниками (играют в одиночку, часто в обособленном месте); • слабость эмоционального реагирования по отношению к близким (вплоть до полного безразличия); • безразличие, равнодушие, отчужденность по отношению к другим людям. <p>2. Стереотипии</p> <ul style="list-style-type: none"> • многократные повторения одних и тех же действий, странные движения тела в строгой последовательности (раскачивания, однообразные повороты головы, ритмические сгибания пальцев, машущие движения кистью, предплечьем; хождение или бег по кругу); • приверженность к сохранению неизменности окружающего; • очевидная навязчивая склонность к специфичным, нефункциональным бытовым обрядам (ритуальность в соблюдении режима, выборе еды, одежды, маршрута прогулок);
<p>Вторая группа</p>	<p>Дети, которые активно отвергают контакты, они избирательны в отношениях со средой, с жесткой фиксацией позитивных и негативных впечатлений. У этих детей в наиболее тяжелых формах проявляются страхи, негативизм, агрессия и</p>	

	<p>самоагрессия, развиваются самые изоощренные способы физической аутостимуляции, заглушающей выраженный дискомфорт и страхи. Речь носит характер простых штампов, эхолалий, характерно отсутствие личных местоимений, они также активно используют для аутостимуляции скандирование стихов, аффективно заряженных слов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • захваченность стереотипными интересами, одной и той же игрой, одной темой в рисовании, разговоре; • влечение к ритму: раскачивание, верчение, трясение предметов под ритмичную музыку; скандирование стихотворений; выстраивание узоров или линий из игрушек, мелких предметов; одержимость листанием страниц книги. <p>3. Речевые нарушения</p> <ul style="list-style-type: none"> • отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации;
Третья группа	<p>Дети способны более активно взаимодействовать со средой, стремятся неукоснительно реализовывать свою программу. Демонстрируют захваченность аутистическими переживаниями, трудности диалога с окружением, понимания эмоциональных связей и отношений. Стереотипность проявляется в однообразных фантазиях (в основе которых обычно лежат страхи), интеллектуальных увлечениях, невозможность подчинять логику своего поведения меняющимся обстоятельствам. Постоянное переживание, проговаривание, проигрывание одних и тех же тем, накопление и систематизация поистине энциклопедических, но не привязанных обычно к реальности знаний, служат целям аутостимуляции. Речь отличается развернутостью, сложностью грамматических конструкций, но представляет собой монолог.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • эхолалии – немедленные или задержанные повторения услышанных слов или фраз; • длительное отставание в способности правильно использовать в речи личные местоимения; • речь носит характер «попугайности»; • неспособность задавать и отвечать на вопросы; • необычный темп, ритм, мелодика, интонации речи. <p>4. Патология развития сенсорной сферы (снижение или повышение разных видов чувствительности):</p> <p>Зрительный анализатор – Взгляд «мимо», «сквозь», отсутствие слежения за объектом («псевдослепота») и наоборот – замороженность беспредметным объектом (световым пятном, блестящей поверхностью). Зрительная гиперсензитивность проявляется в испуге при включении света, раздвигании штор, предпочтении темноты, использовании бокового зрения.</p> <p>Слуховой анализатор – отсутствие реакции на звук («псевдоглухота»), либо наоборот – гиперсензитивность: страх отдельных звуков с отсутствием привыкания к ним, предпочтение тихих (ребенок закрывает уши руками при громких звуках)</p>
Четвертая группа	<p>Дети проявляют попытки реального контакта с окружением, прежде всего с близкими людьми. Проявляется крайняя ранимость и выраженные трудности в организации взаимодействия. Отмечается</p>	<p>Тактильный анализатор – гипо-, либо гиперпатическая реакция на мокрые пелёнки, купание, причёсывание;</p>

	<p>задержка моторного, речевого, эмоционального развития; медлительность, быстрая истощаемость; выраженная тревожность. Поведению свойственна стереотипность, которая проявляется в негибкости, крайнем консерватизме. Сложных форм физической аутостимуляции не развивается. Основной формой тонизирования является зарядание эмоциональным состоянием близкого человека, требуется его постоянная поддержка и одобрение.</p>	<p>плохая переносимость одежды, обуви, сопротивление при одевании, тактильные стереотипии. Вкусовой анализатор – детям свойственна выраженная избирательность в еде, обследование окружающих с помощью облизывания, недостаточное различение съедобного и несъедобного. Обонятельный анализатор – гиперсензитивность к запахам, обследование окружающего с помощью обнюхивания. 5. Двигательное развитие аутичного ребенка – это не столько развитие моторных навыков реальной адаптации к миру, сколько накопление стереотипных способов извлечения приятных вестибулярных проприоцептивных тактильных ощущений. Глубокая задержка развития бытовых навыков. Неловкость, неуклюжесть при выполнении любого предметного действия сочетаются с удивительной ловкостью движений в стереотипе аутостимуляции. Такой ребёнок часто годами не в состоянии научиться простейшим навыкам самообслуживания. Но может выкладывать узоры из мелких предметов, карабкаться по мебели, не падая и не ушибаясь; избирательно напрягать и расслаблять отдельные мышцы, сосредотачиваясь на возникающих ощущениях. 6. Специфическое интеллектуальное развитие <ul style="list-style-type: none"> • парциальная одаренность – способность достигать высокого мастерства в отдельно взятом виде деятельности; • хорошая механическая память (необычная пространственная (запоминание маршрутов, расположение знаков на листе, географической карте, грампластинке) и слуховая память); • буквальное восприятие информации; • трудности в формировании понятий; • интерес к знаку (букве, цифре, географической карте). </p>
<p>Формы, методы, приемы работы с</p>	<p>При установлении контактов следует исключить любое давление или нажим и даже прямое обращение к ребенку во избежание неприятных для него ситуаций. Первые контакты с ребёнком необходимо устанавливать, когда он</p>	

детьми	<p>испытывает какие-либо приятные ощущения. Постепенно нужно увеличивать число этих положительных моментов и показывать ребенку собственными положительными эмоциями, что с человеком – лучше. Работу по восстановлению у ребенка потребности в общении нельзя форсировать. Она может быть очень длительной. Усложнять формы контактов можно только в том случае, если у ребенка появятся положительные эмоции при общении со взрослыми и потребность в контактах с ними. Это усложнение происходит постепенно, с опорой на уже сформировавшиеся стереотипы взаимодействий с людьми. Эмоциональные контакты с ребенком должны быть строго дозированы. При их чрезмерном количестве ребенок может вновь отказаться от общения. Важно помнить, что при достижении эмоционального контакта с ребенком он становится более ранимым, поэтому в этот момент его особенно следует оберегать от различных конфликтных ситуаций.</p>
<p>Организация развивающей предметно-пространственной среды</p>	<p>Организация предметно-пространственной среды группы, где находится ребенок с нарушением эмоционально-волевой сферы (РАС) должна предусматривать его комфортное пребывание и развитие.</p> <p>Создание специальных образовательных условий для этой категории детей должно обеспечивать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • преодоление негативизма, сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов; • преодоление отрицательных аффективных форм поведения (влечений, агрессии); • установление контакта с ребенком. <p>Этому будет способствовать зонирование групповой комнаты для разных видов деятельности. Наполняемость зон должна соответствовать принципу учета зоны актуального развития «самого слабого» ребенка и зоны ближайшего развития «самого сильного» ребенка в группе.</p> <p>Необходимо предусмотреть создание места для релаксации: уголок (место за ширмой, кресло, коврик), где ребенок мог бы уединиться, успокоиться, почувствовать себя защищенным и через некоторое время вернуться к детям. Интерьер этого пространства должен быть оформлен в спокойных пастельных тонах.</p> <p>Воспитанию организованного адекватного поведения ребенка способствует использование воспитателем постоянных алгоритмов деятельности, схем, визуальных опор, расписаний и других вспомогательных средств.</p> <p>Предметно-пространственная среда группы должна располагать необходимым количеством игрового материала, способствующего проявлению ярких эмоциональных впечатлений, демонстрации разнообразных движений, концентрации внимания и воли, а также игрушками, предметами, атрибутами для спокойных занятий, привычного стереотипного поведения. Чередование внешних раздражителей по новизне, силе воздействия обеспечат ребенку комфортное пребывание в среде сверстников.</p> <p>Развивающая предметно-пространственная среда должна включать:</p> <ul style="list-style-type: none"> • последовательные картинки, структурирующие деятельность ребенка в течение дня и обеспечивающие предсказуемость событий (зрительные опорные сигналы), которые помогают детям сосредоточиться на актуальной в данный момент информации (режим дня, календарь, последовательность заданий и др.);

III. Организационный раздел Программы.

3.1. Организационное обеспечение образования обучающихся с ОВЗ базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории. Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных обучающихся, включенных наравне с ребенком с ОВЗ в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с ОВЗ, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Необходима организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны ПМПК, ППМС-центра, окружного и муниципального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы образования обучающихся с ОВЗ, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации. Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с ОВЗ максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание. Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая организации дополнительного образования) в шаговой доступности.

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

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.
2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.
3. Этапный, дифференцированный, лично ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.
4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.
5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;
6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.
7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;
8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

3.3. Организация развивающей предметно-пространственной среды.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в Организации должна обеспечивать реализацию АОП ДО, разработанных в соответствии с Программой. Организация имеет право самостоятельно проектировать ППРОС с учетом психофизических особенностей обучающихся с ОВЗ.

В соответствии со Стандартом, ППРОС Организации должна обеспечивать и гарантировать:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;
- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;
- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;
- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;
- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС Организации создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития. Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).

Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:

- содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с ОВЗ, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;
- трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;
- полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том

числе природных материалов) в разных видах детской активности;

- доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;
- безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;
- эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства;

ППРОС в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

3.4. Реализация Программы обеспечивается созданием в образовательной организации кадровых, финансовых, материально-технических условий.

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования", утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 21240), в профессиональных стандартах "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326), "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № Юн (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный № 45406); "Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный № 46612).

В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих и позднооглохших, перенесших

операцию по кохлеарной имплантации); нарушениями зрения (слепых, слабовидящих, с амблиопией и косоглазием); ТНР; НОДА; ЗПР; РАС; умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР (части 2, 3 статьи 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 59, ст. 7598; 2022, № 29, ст. 5262).

Материально-технические условия реализации ФАОП для обучающихся с ОВЗ должны обеспечивать возможность достижения обучающимися в установленных Стандартом результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования.

3.5. Федеральный календарный план воспитательной работы.

На основе Программы воспитания и Плана, составляется календарный план воспитательной работы Организации. Организация вправе включать в него мероприятия по ключевым направлениям развития воспитания. План определяет перечень событий, которые могут стать основой для проведения воспитательных мероприятий с детьми.

Календарный план воспитательной работы разрабатывается в свободной форме с указанием: содержания дел, событий, мероприятий; участвующих дошкольных групп; сроков проведения, в том числе сроков подготовки; ответственных лиц. Формы проведения избираются организацией самостоятельно в зависимости от задач воспитательной работы, возраста обучающихся, их погруженности в смысл праздника.

Дни рождения великих людей нашего Отечества включаются в календарь ситуативно, закрепляются в деятельности обучающихся (чтении, слушании музыки, проектной деятельности) Многие праздники могут включаться в календарь воспитательной работы регионально, опираясь на личный опыт ребенка дошкольного возраста, историю региона или членов его семьи.

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

Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы Организации дополняется и актуализируется ежегодно в соответствии с памятными датами, юбилеями общероссийского, регионального, местного значения, памятными датами Организации.

Январь

27 января: День полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады; День памяти жертв Холокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

Февраль

2 февраля: день победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

8 февраля: День российской науки;

21 февраля: Международный день родного языка;

23 февраля: День защитника Отечества.

Март

8 марта: Международный женский день;

18 марта: День воссоединения Крыма с Россией (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 марта: Всемирный день театра.

Апрель

12 апреля: День космонавтики, день запуска СССР первого искусственного спутника Земли;

22 апреля: Всемирный день Земли.

Май

1 мая: Праздник Весны и Труда;

9 мая: День Победы;

13 мая: день основания Черноморского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

18 мая: день основания Балтийского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

19 мая: День детских общественных организаций России;

24 мая: День славянской письменности и культуры.

Июнь

1 июня: Международный день защиты обучающихся;

5 июня: День эколога;

6 июня: день рождения великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина (1799-1837), День русского языка;

12 июня: День России.

Июль

8 июля: День семьи, любви и верности;

30 июля: День Военно-морского флота (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно).

Август

22 августа: День Государственного флага Российской Федерации;

23 августа: день победы советских войск над немецкой армией в битве под Курском в 1943 году (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 августа: День российского кино.

Сентябрь

1 сентября: День знаний;

7 сентября: день Бородинского сражения (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.

Октябрь

1 октября: Международный день пожилых людей; Международный день музыки;

5 октября: День учителя;

16 октября: День отца в России.

Ноябрь

4 ноября: День народного единства;

27 ноября: День матери в России;

30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации.

Декабрь:

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

5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;

8 декабря: Международный день художника;

9 декабря: День Героев Отечества;

31 декабря: Новый год.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 ноября 2013 г. № 1155 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384), с изменениями, внесенными приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 г. регистрационный № 53776).

² Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 5798; 2022, № 41, ст. 6959.