

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ «ДЕТСКИЙ САД № 20 «КРАСНАЯ
ШАПОЧКА» Г. БЕРДЯНСК

ПРИНЯТО

на Педагогическом совете
ГБУ ДОО ЗО «Детский сад № 20
«Красная шапочка» г. Бердянск
Протокол № 1
от «__» августа 2025 г.

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий ГБУ ДОО ЗО
«Детский сад № 20 «Красная шапочка»
г. Бердянск
Свободнова-Шевченко Н. А.
Приказ от «___» августа 2025 года № ____

**АДАПТИРОВАННАЯ
ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

ОГЛАВЛЕНИЕ

1.1.	Пояснительная записка	12
1.1.1.	Цели и задачи Программы.....	12
1.1.2.	Принципы и подходы к формированию Программы	12
1.1.2.1.	Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте	13
1.1.2.2.	Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра	15
1.1.2.3.	Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	19
1.1.2.4.	Этапы дошкольного уровня образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра	21
1.2.	Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы.....	27
1.2.1.	Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте	28
1.2.2.	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра	29
1.3.	Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы	31
2.	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	34
2.1.	Общие положения	34
2.2.	Описание образовательной деятельности	35
2.2.1.	Помощь детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.....	35
2.2.1.1.	Развитие эмоциональной сферы.....	36
2.2.1.2.	Развитие сенсорно-перцептивной сферы	36
	Зрительное восприятие:	37
	Слуховое восприятие:	37
	Тактильное и кинестетическое восприятие:	38
	Восприятие вкуса:	38
	Восприятие запаха:	39
	Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)	39
	Формирование полисенсорного восприятия:	39
2.2.1.3.	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.....	39
2.2.1.4.	Формирование и развитие коммуникации.....	39
	Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт:	40
	Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:	40
	Развитие основ социального поведения (предпосылок учебного поведения, профилактика / коррекция проблемного поведения):.....	40
2.2.1.5.	Речевое развитие	41
	Развитие понимания речи:.....	41
2.2.1.6.	Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция..	42

2.2.1.7.	Развитие двигательной сферы и физическое развитие	44
2.2.1.8.	Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности	46
2.2.1.9.	Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков.....	47
2.2.1.10.	Формирование навыков самостоятельности	47
2.2.1.11.	Другие направления образовательной деятельности	47
2.2.2.	Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	48
2.2.2.1.	Формирование и развитие коммуникации.....	48
2.2.2.2.	Коррекция нарушений речевого развития	49
	обучение пониманию речи:	49
	обучение экспрессивной речи:	49
2.2.2.3.	Развитие навыков альтернативной коммуникации	50
2.2.2.4.	Коррекция проблем поведения	50
2.2.2.5.	Коррекция и развитие эмоциональной сферы	52
2.2.2.6.	Формирование навыков самостоятельности	53
2.2.2.7.	Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам.....	54
2.2.2.8.	Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	55
2.2.3.	Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	56
2.2.3.1.	Социально-коммуникативное развитие	56
2.2.3.2.	Речевое развитие	58
2.2.3.3.	Познавательное развитие.....	59
2.2.3.4.	Художественно-эстетическое развитие	60
2.2.3.5.	Физическое развитие	61
2.2.4.	Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	61
2.2.4.1.	<i>Формирование социально-коммуникативных функций у детей с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования</i>	<i>62</i>
2.2.4.2.	Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению	62
2.2.4.3.	<i>Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе</i>	<i>64</i>
2.2.4.4.	<i>Навыки самообслуживания и бытовые навыки, необходимые ребёнку с аутизмом к началу обучения в школе</i>	<i>65</i>
2.2.4.5.	<i>Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом</i>	<i>65</i>
	Основы обучения детей с РАС чтению	65
	Основы обучения детей с РАС письму	67
	«П», «Т», «Н», «Ч», «Ъ», «Ь», «Ы».....	69
	«Е», «Ё», «З».....	69
	Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений	70
2.3.	Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	71

2.4.	Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра.....	72
2.5.	Рабочая программа воспитания.....	73
2.5.1.	Пояснительная записка.....	73
2.5.2.	Целевой раздел.....	74
2.5.3.	Содержательный раздел Программы воспитания	78
2.5.4.	Организационный раздел Программы воспитания	97
2.6.	План воспитательной работы в ДОО	111
2.6.1.	Содержательная часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений	124
3.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	126
3.1.	Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы	126
3.2.	Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды	126
3.3.	Кадровые условия реализации Программы	128
3.3.1.	<i>Этап помощи детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.....</i>	<i>128</i>
3.3.2.	<i>Начальный этап</i>	<i>128</i>
3.3.3.	<i>Основной этап.....</i>	<i>128</i>
3.3.4.	<i>Пропедевтический этап</i>	<i>129</i>
3.4.	Материально-технические условия реализации Программы.....	129
3.5.	Финансовые условия реализации Программы.....	130
3.6.	Планирование образовательной деятельности	130
3.7.	Режим дня и распорядок	131
3.7.1.	<i>Особенности организации режимных моментов</i>	<i>131</i>
3.7.2.	<i>Примерный распорядок дня детей с РАС</i>	<i>132</i>
3.7.3.	<i>Календарный учебный график</i>	<i>133</i>
3.8.	Перечень нормативных документов и методического обеспечения.....	133
3.9.	Рекомендуемая литература.....	134
	Список сокращений.....	136
	Словарь терминов.....	137

ВВЕДЕНИЕ

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС)¹ – это образовательная программа, адаптированная для детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, направленная на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей раннего и дошкольного возраста.

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

В клиническом отношении расстройства аутистического спектра в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)². Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях. Ожидается, что в 2022 или в 2023 году закончится адаптация уже принятой ВОЗ МКБ-11, в которой все имеющие отношение к аутизму категории МКБ-10 объединены в «расстройства аутистического спектра» (РАС), категорию, ставшую официально принятой в российском образовании после 2012 г. (закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности.

Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей, обучающихся с РАС.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются соответственно возрасту, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться, варьироваться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ³ колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20), до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом в отдельных случаях возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя, в целом, они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с её некоммуникативностью и т.д.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является

¹ В настоящей программе термины «расстройства аутистического спектра» (РАС) и более привычное «аутизм» рассматриваются как синонимы (в том числе и в стилистических целях). Так же предполагается в МКБ-11

² Отнесение к РАС синдрома Ретта (F84.2) в настоящее время считается не вполне правомерным.

³ IQ- интеллектуальный коэффициент (отношение психического возраста к паспортному), используется для количественной оценки уровня интеллектуального развития.

динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период. Это не означает, что планирование образовательного процесса при РАС невозможно: требуется другой подход к планированию и специальное методическое обеспечение.

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

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

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

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

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

В той или иной степени, такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей, степень выраженности отклонений и их качественные характеристики выражены в существенно большей степени.

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

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

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения проблемы и отторгнуть другие варианты из-за того, что не срабатывает «закон силы», – и выбор становится затруднённым или невозможным);
- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела

возможностей ребёнка недопустимо, так как провоцирует развитие пресыщения, и далее негативизма и других форм проблемного поведения);

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

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

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

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

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

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

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

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

Нарушения *воображения (символизации)*, являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, A5), в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности при типичном развитии.

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

адаптацию.

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

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

Очень важно, что не только степень выраженности отмеченных проявлений, но и их генез могут быть различными (от обусловленных органическим нарушением до классических психогений), что создаёт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

К наиболее общим положениям психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом, которые учитываются в настоящей программе, следует отнести следующие:

- регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;

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

- структурирование пространства – как способ, помогающий преодолению трудностей выбора в пространственной организации деятельности;

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

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

- недостаточность возможностей (иногда невозможность) усвоения «из жизни» (имплицитно) смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание). Вследствие этого возникает необходимость:

- а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных (специально направленных на обучение определённым навыкам и умениям) методов обучения и воспитания,

- б) адаптации традиционных методов обучения с учётом особенностей развития детей с РАС;

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

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

- в мнемических и, что особенно важно, в собственно мыслительных процессах переходить с использованием соответствующих методов и технологий от декларативных (например, механического запоминания или установления формальной последовательности явлений и др.) к процессуальным механизмам (например, логической памяти или установлению причинно-следственных связей);

- без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем

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

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

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

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

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)⁴. Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограниченно приложима.

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

тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьёзным нарушениям в функционировании;

крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;

отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется:

- в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;

- в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;

- в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;

- в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;

- в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

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

- без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;

- сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;

- сниженный интерес к социальным взаимодействиям;

- негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях

⁴ Более детальная характеристика степеней тяжести аутистических расстройств по DSM-5 приведена в Прилож. 1.

(недостаточный уровень генерализации навыков и умений);

- сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;

- проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

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

Несмотря на то, что классификация DSM-5 даёт лишь частичное представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста и непрерывность перехода к одному из вариантов АООП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС.

Настоящая АООП разрабатывается с целью обеспечения равенства возможностей коррекции и(или) компенсации нарушений развития, достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации или социализации, оптимизации развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса и других особенностей.

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

Целевой раздел Программы включает в себя пояснительную записку, определяет цели и задачи Программы, принципы и подходы к формированию Программы, даёт краткую характеристику особенностей развития детей с РАС в дошкольном возрасте и их особые образовательные потребности, характеризует методические аспекты дошкольного образования детей с РАС, раскрывает его этапность, формулирует планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы в виде целевых ориентиров и принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы. Учитывая острый дефицит специальной литературы по дошкольному образованию детей с РАС, в целевом разделе ряд положений по развитию детей с РАС даны более развёрнуто, чем это принято обычно в образовательных программах.

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

На основном этапе ДО дано описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие); формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому себе.

Программа создаёт предпосылки для достижения планируемых результатов

дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра раннего и дошкольного возраста.

В *организационном разделе* представлены условия реализации Программы, ее материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, распорядок и/или режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а также психолого- педагогические, кадровые и финансовые условия реализации программы. В части финансовых условий описаны особенности финансово-экономического обеспечения дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с РАС, дано определение нормативных затрат на оказание государственной услуги по дошкольному образованию данной категории детей.

Соотношение объемов частей АООП в соответствии с потребностями и возможностями ребёнка с аутизмом, составляет 60% обязательной части и 40% в части, определяемой участниками образовательного процесса. Объем коррекционно-развивающей работы на начальном этапе дошкольного образования при необходимости может быть единственным содержанием образовательного процесса и уменьшаться по мере смягчения трудностей, обусловленных аутизмом.

Программа также содержит рекомендации по оцениванию её достижений в форме педагогической и психологической диагностики развития детей, а также качества реализации образовательной программы дошкольной организации.

Программа завершается четырьмя приложениями, включая список используемых сокращений и словарь терминов (поскольку Программа основана на мультидисциплинарном подходе).

Настоящая Программа не рассматривается как технология дошкольного образования детей с аутизмом, поскольку, в силу особенностей развития при РАС, не может во всех случаях гарантировать достижение желаемых результатов даже на уровне целевых установок.

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

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

1.1.1. Цели и задачи Программы

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

Достижение цели Программы обеспечивается методическим плюрализмом в сочетании с научно обоснованным выбором основного коррекционного подхода и пакета вспомогательных подходов, ранним началом комплексного сопровождения, дифференцированным и индивидуализированным характером коррекционных и общеразвивающих средств.

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

1) комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;

2) оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;

3) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;

4) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;

5) создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

6) объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

7) формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

8) обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;

9) формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;

10) разработку и реализацию АООП дошкольного образования ребёнка с РАС;

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

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

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС дошкольного

образования, адаптированных в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

1.1.2.1. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном возрасте

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана:

- 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей;
- 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира;
- 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д.

Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками. Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно лишь частично и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), формируются в результате коррекционной работы, и достигаются только в случае преодоления основных трудностей, свойственных аутизму.

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

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

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

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

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

4. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника

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

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

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

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

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

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

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

11. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей.* В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Деление содержательной части Программы на эти образовательные

области не означает, что каждая из этих образовательных областей реализуется независимо, многообразные связи между ними должны учитываться в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

12. Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы. Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

1.1.2.2. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

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

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

Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

Необходимо определить, что именно понимается под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС, и каким требованиям эти потребности должны удовлетворять.

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС (по С.А. Морозову):

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;

- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;

- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;

- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях – пребывание в обществе, в коллективе.

Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию и т.д.), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения сукцессивно организованных процессов, что в случае РАС –

общепризнанный в науке факт.

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

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции⁵ (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

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

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

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

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

Простейший приём из используемых в таких случаях – структурирование

⁵ Под феноменом слабости центральной когеренции понимают сконцентрированность на деталях сенсорного воздействия при затруднённости восприятия целостного образа.

пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства (компартаментам). Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик, постепенное введение аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существует много конкретных приёмов наработки гибкости; приведём несколько характерных, практически значимых примеров:

- одно и то же задание ребёнок выполняет с разными специалистами, занятия проводятся в разных помещениях. Важно, чтобы задания были хорошо отработаны, и вероятность нежелательных реакций на изменения была минимальной;

- постепенное усложнение выбора поощрения: сначала без выбора («Хочешь пузыри?» – заведомо любимые и желанные); выбор из двух возможностей (предлагаем волчок и шарик – «Чего ты хочешь?»); предлагаем несколько вариантов привлекательных занятий в форме фотографий на планшете и др.;

- введение вариативных элементов в расписание: связанных с какими-то понятными условиями (если дождь – смотрим мультфильм, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);

- любые иные способы генерализации навыка.

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

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

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит 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.

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

Коррекция проблемного поведения⁶ – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения. Предполагается, что любое поведение, в том числе и проблемное, выполняет определённую функцию, через поведенческий акт индивид осознанно или неосознанно сообщает о какой-то потребности, каком-то своём состоянии, об отношении к ситуации. Изучая информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, в АВА полученные сведения используют для определения и использования таких изменений в окружающем, которые снижают частоту или предупреждают нежелательные поведенческие проявления. Несмотря на то, что такой поведенческий подход считается наиболее эффективным, он иногда не даёт желаемых результатов, так как причины, вызывающие то или иное поведение, могут носить эндогенный характер. В рамках развивающих методов используются иные подходы к коррекции проблемного поведения (О.С. Никольская и др., 2007; С. Гринспен, С. Уидер, 2013).

Как и развитие коммуникации и социального взаимодействия, коррекция проблем поведения должна начинаться 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.

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), 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 расстройства⁷ (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать 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. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

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

Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков аутизма ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера⁸ и, отчасти, кататонический вариант стереотипий.

Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего

⁶ Подробно о методах коррекции поведения у детей с аутизмом можно прочитать во многих источниках, например, С.С. Морозова, 2007; 2013; О. Мелешкевич, Ю. Эрц, 2014; Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер, 2014; С.Дж. Роджерс и др., 2016; F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen, 2005 и мн. др.

⁷ Вопрос о природе коморбидности (наличии патогенетической связи с аутизмом или просто совпадения по времени) очень сложен и решается разными авторами неодинаково

⁸ См. классификацию стереотипий при РАС – С.А. Морозов, 2014; 2015

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.

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

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

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

1.1.2.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Хорошо известно, что методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС в раннем и дошкольном возрасте различны.

Ранний возраст. Выбор методического подхода в раннем возрасте определяется, прежде всего, временем выявления аутистической симптоматики и принципом «не навреди».

До появления и выявления аутистической симптоматики необходимость ранней помощи у «потенциальных аутистов» может быть обусловлена только коморбидными соматическими или неврологическими расстройствами. После направленного скрининга, на этапе динамической диагностики специальная помощь становится возможной, но психологический профиль ребёнка, то есть спектр его проблем и выраженность каждой из них, установить с достаточной определённой сложностью. В связи с этим специалисты самых разных школ направляют усилия на функции, в той или иной степени страдающие при РАС практически всегда: социальное взаимодействие, коммуникацию, речь, произвольное подражание.

Основной выбор – между развивающими и поведенческими коррекционными подходами – определяется, прежде всего, наличием достаточного уровня собственных ресурсов в коммуникации и социальном взаимодействии, что можно оценить только в ходе динамического наблюдения за поведением ребёнка в различных ситуациях, включая попытки взаимодействия в игре и быту. До получения соответствующей надёжной информации лучше исходить из предположения, что такие ресурсы есть, и ***предпочесть развивающие подходы***. По мере становления клинической картины может возникнуть необходимость применения того или иного варианта поведенческих методов, вплоть до классического АВА по Ловаасу или методов подхода ТЕАССН, но такие решения чаще всего можно принимать не ранее трёх лет. Показания для выбора тех или иных методов сформулированы в ряде работ (С.С. Морозова, 2004; 2007, 2013; E. Schopler, 2005), однако официальных документов по этому вопросу в настоящее время нет, что вполне понятно и объяснимо: приходится учитывать много факторов, и лучше, если решение будет принимать специалист, непосредственно работающий с данным ребёнком.

Во многих работах по ранней помощи детям с РАС описывается, как под руководством специалистов непосредственно с детьми занимаются специально обученные родители. Несомненно, что здесь есть ряд преимуществ (укрепляется связь ребёнка с родителями, нет нужды на самом раннем этапе сопровождения вводить в окружение нового человека, повышается компетентность родителей в вопросах аутизма и др.). Необходимо подчеркнуть,

что лучше всего, если родителями будет руководить специалист в области ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на то, что навыки в занятиях с родителями усваиваются не быстрее, чем в занятиях со специалистами, по мнению известного специалиста по проблемам аутизма С. Роджерс и её коллег, такой подход оправдан. Показано, что сохранение навыков, полученных в работе со специалистами, требует регулярного подкрепления, без чего навыки постепенно затухают, в то время как навыки, приобретённые в ходе занятий с родителями, оказываются более стабильными – по-видимому, за счёт эмоциональной связи между детьми и родителями и постоянного социального взаимодействия.

В *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы. Разграничение этих направлений несколько условно, что очевидно даже на нескольких примерах:

- коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);

- коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально- коммуникативного развития;

- коррекция (или смягчение) проблем поведения – условие реализации всех программ дошкольного образования;

- коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;

- формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;

- формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДОО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

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

В начале дошкольного возраста (3 -3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС⁹, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе. В настоящее время существует широкий спектр методических подходов на одном полюсе которого директивные поведенческие подходы (классический АВА по Ловаасу; ТЕАСН), на другом – развивающие эмоционально-ориентированные подходы (эмоционально-смысловой подход по О.С. Никольской, «Floortime» С. Гринспена и С. Уидер); между этими полюсами – различные сочетания поведенческих и развивающих подходов.

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

- наличие поведения, не поддающегося контролю, наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации; отсутствие контакта с родителями;

- невозможность выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;

- грубые нарушения произвольного внимания.

Противопоказаниями к выбору директивных вариантов АВА или близких к нему

⁹ После введения МКБ-11 появится официальный медицинский диагноз «расстройство аутистического спектра»

поведенческих подходов считаются:

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

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

- отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;
- если ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
- контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выражать свои желания, согласие или несогласие с ситуацией;
- поведение, в основном, поддаётся контролю.

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

Главный вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое – детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, иногда многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов; обычно, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

Главный критерий – эффективность развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребёнка с РАС.

1.1.2.4. Этапы дошкольного уровня образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Чаще всего от психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) ожидают определения образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ и мониторинга его реализации. В случае РАС – в связи с исключительной клинической и психолого-педагогической полиморфностью – представляется более целесообразным использовать категорию **индивидуальной образовательной траектории**¹⁰, так как она предлагает более глубокую и всестороннюю проработку предлагаемых решений по трём направлениям: содержательному, деятельностному и процессуальному.

Содержательное направление подразумевает вариативные учебные планы и образовательные программы (в том числе адаптированные), а также существующие образовательные стандарты, определяющие индивидуальный образовательный маршрут (в нашем случае – ФГОС дошкольного образования).

Деятельностное направление рассматривают (в частности, в документах ЮНЕСКО) как специальные педагогические технологии, то есть как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Главная задача деятельностного

¹⁰ Понятия «образовательной траектории», «образовательного маршрута» не являются официально утверждёнными и могут допускать иную трактовку

направления – выбор оптимальных форм получения образования; в случае детей с РАС этот вопрос стоит очень остро.

Процессуальное направление – это технологии организации образовательного процесса.

Прежде, чем характеризовать индивидуальную образовательную траекторию дошкольного образования ребёнка с аутизмом, следует отметить, что дошкольное образование этой категории детей рассматривается как часть единого общего коррекционно-образовательного процесса, который, в свою очередь, является начальным этапом всего жизненного пути человека с РАС.

Во ФГОС дошкольного образования (пункт 1.6, подпункт 3) говорится об обеспечении «преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее – преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования)». Подготовка ребёнка с аутизмом к школьному обучению, проведённая с учётом особенностей его развития (как индивидуальных, так и свойственных аутизму в целом), является практическим воплощением отмеченного выше принципа преемственности и никак не противоречит «уникальности и самоценности детства».

В силу особенностей психики детей с аутизмом хотя бы относительно успешный переход от дошкольного уровня образования к школьному никакая преемственность программ не обеспечит, если в дошкольном возрасте не будет заложена подготовка детей с РАС к школьному обучению. Вопрос заключается лишь в том, какой именно должна быть эта подготовка.

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что основные нарушения, свойственные РАС, относятся преимущественно к вторичному уровню клинико-психологической структуры, то есть потенциально доступны психолого-педагогической коррекции. В ходе лечебно-коррекционного процесса происходят изменения состояния ребёнка, что особенно проявляется в дошкольном возрасте (динамика изменений разнообразная, но в целом, как правило, положительная). Как уже отмечалось выше, это создаёт необходимость изменения целей и задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста с РАС, что находит отражение в периодизации образовательного процесса в дошкольном возрасте.

Боле чем тридцатилетний опыт работы с аутичными детьми, включая их подготовку к школе, позволяет выделить следующие этапы дошкольного образования: помощь в раннем возрасте, начальный, основной, пропедевтический.

Что касается *индивидуальной образовательной траектории ранней помощи детям с группой риска по РАС*, то её *содержательное направление* должно определяться ФГОС дошкольного образования и разработанной на его основе примерной АООП дошкольного образования детей с РАС. Однако, ФГОС дошкольного образования специально о ранней помощи фактически умалчивает, а Концепция РП нуждается в конкретизации в отношении РАС (как, впрочем, и других нарушений развития, требующих ранней помощи)¹¹. Так или иначе, программы помощи в раннем возрасте должны быть строго индивидуальными. Кроме того, на этом этапе комплексного сопровождения очень важно уделять должное внимание не только коррекционной работе, но и диагностике, сбору и анализу данных для уточнения выбора основного коррекционного подхода и индивидуальной программы развития.

Деятельностное направление в российской практике сформировано недостаточно: существующие структуры (Санкт-Петербург, Псков, Великий Новгород и др.) в настоящее время оказывают помощь в раннем возрасте детям с повышенным риском развития аутизма. Эта работа пока не носит систематического характера: официальные документы, регламентирующие РП детям группы риска по РАС, только разрабатываются, да и само официальное определение группы повышенного риска формирования РАС не сформулировано.

¹¹ См. С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.И. Морозова. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. – Аутизм и нарушения развития, 2017, №2. – С. 19-31.

К методическим подходам, применяемым в помощи в раннем возрасте детям с аутизмом за рубежом, можно отнести «Раннее интенсивное поведенческое вмешательство» (Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI)¹² и «Денверскую модель раннего вмешательства» (Early Start Denver Model, ESDM), опирающиеся, в основном, на различные варианты АВА, и «Модель, основанная на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях» (часто даже в литературе на русском языке используют английскую аббревиатуру «DIR-FT», или «Floortime», в дословном переводе – «время на полу»), которую относят к развивающим эмоционально ориентированным методическим подходам. Из отечественных методических подходов следует отметить эмоционально-смысловой подход (далее – «ЭСП»), разработанный сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО и кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; этот подход не получил достаточного практического применения в раннем возрасте из-за отсутствия в РФ системы ранней диагностики РАС и ранней помощи детям с РАС (группы риска по РАС), но имеющийся опыт и теоретические положения, лежащие в основе этого методического подхода, позволяют считать его безусловно полезным для оказания ранней помощи детям с РАС.

Несмотря на различную методическую основу, в перечисленных подходах можно выделить ряд общих черт:

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

Существуют и различия между отмеченными четырьмя методами. Например, в EIBI меньше, чем в других методах, уделяют внимание развитию игровой деятельности; если ESDM и EIBI ориентируются, в основном, на трудности ребёнка, обусловленные аутизмом, то Floortime и ЭСП – на развитие и коррекцию эмоциональной сферы и др.

Так или иначе, наличие разных методических подходов создаёт основы для гибкого подхода к реализации ранней помощи, большей степени её индивидуализации.

Процессуальное направление ранней помощи за рубежом представлено очень поразному. Этими проблемами занимаются специализированные центры, дошкольные организации; ранняя помощь может оказываться как в учреждении, так и на дому. Оптимальный объём занятий не определён, в качестве критерия используют примерно 25 часов в неделю, хотя на практике многие государственные учреждения предлагают меньший объём, лишь несколько часов в неделю. Считается, что родители должны сами выбирать и учреждение, которое будет оказывать помощь их ребёнку, и принимать активное участие в разработке программы, учебного плана. В Российской Федерации в соответствии с Концепцией ранней помощи, предполагается создание центров ранней помощи разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, социальная защита) в зависимости от сложившейся в регионах традиции; существуют и негосударственные центры ранней помощи. Структура таких центров и их кадровое обеспечение в настоящее время разрабатываются. Очень важным представляется создать такие условия, чтобы инициатива обращения в центр ранней помощи исходила от родителей: в этих случаях легче формируется внимательное, активное отношение родителей к ребёнку и его проблемам, и, как правило, эффективность помощи выше. Для того, чтобы такая система сложилась, очень важно среди родителей маленьких детей (если к этому есть показания, то и в дородовой период) провести деликатную, тактичную, с соблюдением всех правил деонтологии информационную работу о важности ранней помощи, о тех признаках, которые должны стать побудительными моментами для обращения за ранней помощью. Роль специалистов в этом случае также очень

¹² Метод EIBI разработан в университете штата Калифорния

велика, но акцент должен быть сделан на убеждении, добром и квалифицированном совете, формировании у родителей способности к выбору правильного решения.

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

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

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

Можно выделить три наиболее типичных варианта организационного решения начального этапа дошкольного образования детей с РАС или, другими словами, *процессуального направления образовательной траектории начального этапа дошкольного образования детей с РАС.*

1. В системе ранней помощи проблему адаптации ребёнка с РАС к ДОО решить сложно по нескольким причинам.

Это трудно сделать по времени: группа риска по РАС выявляется примерно в 1,5 года (для России это пока в будущем), диагноз устанавливается в 3-4 года, то есть на решение отмеченных выше проблем остаётся примерно 2 года, чего практически всегда недостаточно.

Коррекция аутизма требует достаточно большого объёма индивидуальной работы с использованием специальных методов; система ранней помощи ориентирована именно на индивидуальную работу, но большой объём занятий (20-40 часов в неделю) и специализацию именно в коррекции РАС при методическом плюрализме (использование эмоционально-смыслового подхода, DIR-FT, PRT) представить трудно, так как система ранней помощи ориентирована на вмешательство при широком спектре проблем.

Это направление становится особенно привлекательным, если преодолеть некоторую методическую ограниченность (особенно в случае EIBI) и обеспечить конструктивное взаимодействие с медицинским сопровождением.

2. Вторым вариантом перехода от ранней помощи к ДОО является Региональный ресурсный центр помощи детям с РАС, модель которого во многих отношениях отработана в практике зарубежных и отечественных организаций.

Такие центры, в частности, достаточно распространены в штатах восточного побережья США. Чаще всего это небольшая (редко больше 30-40 воспитанников) негосударственная организация, главная задача которой – смягчение аутистических проблем до уровня, обеспечивающего интеграцию в детский сад или начальную школу.

Несмотря на негосударственный статус, эти центры занимают своё вполне определённое место в системе муниципального образования. Почти за полвека все участники образовательного процесса убедились, что наибольший эффект при РАС даёт ранняя интенсивная специализированная помощь, обеспечить которую в муниципальном образовательном учреждении очень сложно, потому что:

1) требуются высококвалифицированные специалисты по коррекции аутизма, которых нужно обеспечить постоянной нагрузкой и высокой зарплатой;

2) несмотря на повышающий коэффициент (например, в штате Нью-Джерси он составляет 3), финансовое обеспечение (федеральное плюс от штата плюс от муниципального учебного округа) оказывается недостаточным. Негосударственный статус позволяет широко использовать возможности благотворительности и доводить повышающий коэффициент до 6-7, в результате чего хотя бы на начальном этапе становится возможной в достаточном объёме работа «один на один»;

3) в небольшом учреждении, где нет нормативных ограничений, действующих в

муниципальных организациях, гораздо легче внедрять новые научно-методические разработки и учитывать индивидуальные особенности учащихся;

4) сотрудничество с государством и, следовательно, основа финансирования зависит от успешности Центра, поэтому его руководство и сотрудники очень заинтересованы в хорошем результате и высоком качестве работы.

Если желаемого результата не удавалось добиться до наступления школьного возраста (в США – 5 лет), обучение в Центре может продлеваться. Известны случаи, когда воспитанникам Центра с наиболее тяжёлыми формами аутизма было более 50 лет, то есть, возвращаясь к теме настоящей главы, начальный этап оказывался фактически неограниченным по времени, поскольку основной задачи – возможности интеграции в коллектив сверстников – не удавалось достичь своевременно. Конечно, после определённого возраста Центр переставал выполнять образовательные функции и становился, скорее, местом сопровождаемого проживания и, иногда, занятости, но, по существу, начальный этап оказывался единственным в связи с тяжестью и ригидностью аутистических проявлений.

В России решением задач начального этапа дошкольного образования детей с РАС в обозначенном выше ключе занимаются в основном негосударственные, чаще всего общественные благотворительные организации. Важнейшие вопросы координация их деятельности с ДОО и другими государственными структурами в настоящее время не решены.

Третий вариант – создать такие условия в детском саду, при которых станет реально возможным постепенное включение ребёнка с аутизмом в систему дошкольного образования.

В качестве примера приведём представляющий большой интерес опыт более чем 20-летней работы детского сада №214 г. Краснодара¹³. Для каждого ребёнка с аутизмом на основе диагностических данных разрабатывается индивидуальный план развития. Согласно этому плану занятия начинаются с непродолжительных индивидуальных коррекционных занятий в группах кратковременного пребывания с использованием как поведенческих, так и развивающих методов. Цель таких занятий – подготовка каждого ребёнка к интеграции в группу с подходящей ему по уровню развития программой.

Итак, мы рассмотрели три возможных решения организации помощи детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования; у каждого из этих решений есть сильные и слабые стороны. Представляется, что практические решения не должны следовать альтернативному принципу, приведённые направления скорее дополняют друг друга.

В первом варианте весьма ценно, что помощь начинается очень рано, изначально носит специализированный характер, обеспечивается непрерывность и преемственность между этапами ранней помощи и начальным этапом дошкольного образования.

Преимуществом Центра помощи детям с аутизмом являются возможности реализации интенсивных специализированных занятий с научно обоснованным выбором методического подхода (или совмещением элементов нескольких подходов) и пролонгации занятий за пределы не только начального этапа, но дошкольного возраста в целом в зависимости от динамики коррекционного процесса. Это очень важно для детей с тяжёлыми, осложнёнными и резистентными по отношению к коррекции формами РАС.

Главным преимуществом проведения начального этапа в ДОО является возможность гибкой, постепенной, контролируемой инклюзии. Это особенно ярко проявляется в условиях комплекса «детский сад – начальная школа», когда отмеченные положительные возможности распространяются на более продолжительный период, что позволяет им быть более эффективными.

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

Поскольку контингент детей с РАС характеризуется высокой неоднородностью, динамика изменений под влиянием коррекционных воздействий и статус детей на выходе

¹³ В настоящее время на базе ДОО №214 создаётся Краснодарский краевой ресурсный центр образования обучающихся с РАС

этапа ранней помощи (старта начального этапа), будет различным. Учитывая, что период, наиболее опасный в плане регресса, относится к раннему, но не к дошкольному возрасту, вероятность регресса достаточно мала, и специально эти случаи можно не рассматривать.

Для детей исходно *первого уровня* тяжести аутистических расстройств к концу начального этапа уровневая принадлежность сохраняется, главная задача в типичном случае выполняется, ребёнок переходит к основному этапу дошкольного образования; организационные решения: группы комбинированного вида (не более 10 человек в группе из которых до 3 детей с РАС), компенсирующего вида (не более 5 детей с РАС). В переходный период, возможно, потребуется помощь тьютора и сокращённая продолжительность пребывания ребенка в группе.

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

1) успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до первой с соответствующими организационными решениями;

2) относительно успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется, но частичная возможность к включению в группу сформирована; организационные решения: ресурсная группа в ДОО (занятия частично в группе другого вида, частично индивидуальные в ресурсной группе).

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

1) успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств понижается до второго с соответствующими организационными решениями (ресурсная группа в ДОО);

2) менее успешный, когда уровень тяжести аутистических расстройств сохраняется и:

а) сформированы возможности индивидуально-групповых занятий в ресурсной группе ДОО;

б) возможности групповых или индивидуально-групповых занятий сформированы минимально; организационные решения: продолжение индивидуальных занятий в ресурсном центре; занятия в группе компенсирующего вида для детей с РАС.

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

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

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

Зависимость организационных решений от уровня тяжести аутистических расстройств приведена выше. В начальном общем образовании наиболее вероятны следующие варианты: для первого уровня – варианты 8.1 и 8.2, для второго уровня – 8.2 и 8.3, для третьего уровня – 8.3 и 8.4. Следует отметить, что эти параллели не носят жёсткого функционального характера, вполне возможны различного рода отклонения (особенно с учётом разнообразия форм получения начального общего образования и наличия сопутствующих расстройств).

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

Как показывает практика, даже для ребёнка с типичным развитием начало школьного обучения 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 и т.д.

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

Все задачи подготовки к школе можно разделить на: социально-коммуникативные, поведенческие, организационные, навыки самообслуживания и бытовые навыки, академические (основы чтения, письма, математики).

Все эти задачи решаются в ходе *пропедевтического периода*, главная цель которого – подготовить ребенка с аутизмом к школьному обучению. Следует учитывать исключительный полиморфизм проявлений аутизма и, в связи с этим, обратить особое внимание на индивидуальный подход к обучению, неодинаковую значимость перечисленных выше задач подготовки к школе для детей с разными уровнями тяжести аутистических расстройств. Если социально-коммуникативные, поведенческие и организационные навыки, а также готовность в плане жизненных компетенций важны так или иначе для всех детей с РАС, то академическая подготовка актуальна, прежде всего, для детей с первым уровнем тяжести аутистических расстройств.

Начало пропедевтического периода определяется индивидуально в зависимости от уровня тяжести аутистических расстройств и вероятных перспектив НОО. Усвоение программ пропедевтического периода, как всегда в случае аутизма, трудно прогнозируемо по времени, поэтому часто возникает необходимость продления детства до 8 – 8,5 лет; это практически всегда оказывается оправданным, поскольку неготовность к обучению в начальной школе ведёт к увеличению процента индивидуального обучения и понижению уровня варианта АООП НОО.

1.2. Планируемые результаты образовательной деятельности по реализации Программы

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений, и поэтому планируемые результаты образовательной деятельности представлены в форме целевых ориентиров.

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

Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;

в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;

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

Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении

управленческих задач, включая:

- аттестацию педагогических кадров;
- оценку качества образования;
- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);
- оценку выполнения муниципального (государственного) задания посредством их включения в показатели качества выполнения задания;
- распределение стимулирующего фонда оплаты труда работников организации.

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

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести аутистических расстройств по DSM-5.

1.2.1. Целевые ориентиры этапа помощи в раннем возрасте

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

Целевые ориентиры для детей раннего возраста с повышенным риском формирования расстройств аутистического спектра:

- локализует звук взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука; эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- реагирует (останавливается, замирает, смотрит на взрослого, начинает плакать пр.) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его взрослому; использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);
- демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия и т.д.;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- завершает задание и убирает материал;
- выполняет по подражанию до десяти движений;
- вкладывает одну – две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- надевает кольца на стержень;
- составляет деревянный пазл из трёх частей; вставляет колышки в отверстия;
- нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- разъединяет детали конструктора и др. строит башню из трёх кубиков;
- оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- стучит игрушечным молотком по колышкам;

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

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

1.2.2.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;

- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- различает «большой – маленький», «один – много»;
- выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
- умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- пользуется туалетом (с помощью);
- владеет навыками приёма пищи.

1.2.2.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.;
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

1.2.2.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5 (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и(или) речевые расстройства отмечаются):

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- иницирует общение (в связи с собственными нуждами);

- может поддерживать диалог (часто – формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма букв);
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы

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

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

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

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной

деятельности;

- карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;
- различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

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

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

1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребёнка дошкольного возраста с РАС;

2) учитывает факт разнообразия путей развития ребёнка с РАС;

3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;

4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве, разнообразием вариантов образовательной среды, разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;

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

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- внутреннее самообследование, оценка, самооценка дошкольной образовательной организации;

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

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;

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

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

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

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

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в Организации является оценка качества психолого-педагогических условий реализации адаптированной основной образовательной программы в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне Организации. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для корректировки образовательного процесса и условий образовательной деятельности.

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют родители (законные представители) обучающихся с РАС и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности Организации,

предоставляя обратную связь о качестве образовательной деятельности Организации.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

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

1) коррекционная работа по смягчению в возможно большей степени (в идеале – преодолению) ключевых симптомов аутизма (качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности) и

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

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

В связи с этим на этапе помощи в раннем возрасте и начальном этапе дошкольного образования основным содержанием становится специальная коррекционная работа, тогда как освоение содержания Программы в традиционных образовательных областях становится возможным на основном этапе дошкольного образования детей с РАС. На этом этапе Программа по организационно-управленческим характеристикам становится близкой к модульной.

Переход от начального этапа к основному – возраст начала этого перехода, его продолжительность, содержательная и методическая стороны – определяются результатами начального этапа, которые, в свою очередь, зависят от уровня тяжести аутистических расстройств, спектра и выраженности сопутствующих расстройств, своевременности диагностики и адекватности характеристик комплексного сопровождения особенностям каждого ребёнка. На основном этапе коррекционная работа продолжается и в форме специальных занятий, и в форме введения коррекционной составляющей в программы основных образовательных областей.

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

Разграничения по этапам дошкольного образования, уровням тяжести аутистических расстройств, возрасту детей с РАС трудно соотносятся между собой, строгое и однозначное разделение программы на градации по схеме «**этап А; уровни 3, 2, 1**» представляется громоздким, будет содержать большое количество повторов и затруднять представление общей картины дошкольного образования и пользование Программой. В целях преодоления этих трудностей использована следующая структура Программы.

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

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

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

2.2. Описание образовательной деятельности

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

На этапе помощи в раннем возрасте происходит выявление детей группы повышенного риска формирования РАС (далее: «группа риска»), которым оказывают общеукрепляющую и общеразвивающую, неспецифическую по отношению к аутизму помощь в связи с коморбидными расстройствами.

Специальная коррекция аутистических расстройств начинается с использования **развивающих методов** коррекции аутизма. Она постепенно индивидуализируется по мере получения результатов динамического наблюдения, уточнения индивидуального психолого-педагогического профиля и накопления материалов, необходимых для формирования индивидуальной программы развития. Традиционно этап помощи в раннем возрасте завершается, примерно, в 3 года.

Однако, в случае РАС такой критерий использовать нецелесообразно: без смягчения социально-коммуникативных и поведенческих проблем занятия ребенка с аутизмом в группе ДОО в современной ситуации представить очень сложно, а к трем годам желаемый уровень адаптационных возможностей, как правило, не достигается. «Концепция ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года» (далее – «Концепция РП») допускает пролонгацию ранней помощи на весь период дошкольного детства, но в случае РАС это не представляется оправданным. Содержание занятий и методические решения, необходимые для смягчения основных нарушений, свойственных аутизму, выходят за рамки традиционных функций системы ранней помощи, поскольку здесь требуется значительный объем высокоспециализированной индивидуальной лечебно-коррекционной работы. Фактически, этот этап должен продолжаться столько времени, сколько потребуется для формирования минимального уровня социально-коммуникативных и поведенческих навыков, достаточных для участия ребенка с РАС в групповых занятиях.

Представляется, что период помощи в раннем возрасте целесообразно заканчивать с установлением диагноза из входящих в РАС («детский аутизм», «атипичный аутизм», «синдром Аспергера»; после введения МКБ-11 – диагноза «РАС»), то есть примерно 3-3,5 года, и создать условия для дальнейшей подготовки ребёнка с РАС к переходу в ДОО, для чего необходимо, во-первых, обеспечить возможность интенсивной, индивидуальной и специализированной коррекции обусловленных аутизмом трудностей, одновременно являющихся главным препятствием для начала посещения ДОО, во-вторых, «дозированное» введение ребенка с РАС в группу ДОО с постепенным увеличением периода его пребывания в группе сверстников в течение дня, по мере адаптации и решения поведенческих, 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. ФГОС ДО выделяет пять образовательных областей, что на этапе помощи в раннем возрасте не представляется оправданным, так как успешная работа в соответствии с этими областями возможна только при условии смягчения (в идеале преодоления) трудностей, связанных с аутизмом. На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, что в какой-то степени условно, так как на практике их полностью разделить невозможно (что ведёт к некоторому количеству неизбежных повторов), но из методических

соображений, с опорой на ведущее направление сопровождения всё же целесообразно.

Таких направлений девять:

- развитие эмоциональной сферы;
- развитие сенсорно-перцептивной сферы;
- формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;
- формирование и развитие коммуникации;
- речевое развитие;
- профилактика и коррекция проблем поведения;
- развитие двигательной сферы;
- формирование навыков самостоятельности;
- обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

2.2.1.1. Развитие эмоциональной сферы

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

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

2. *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 и др.), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);

3. *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.

2.2.1.2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы

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

фактически 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 ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, 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 детей с РАС может быть повышенная чувствительность к стимулам той или иной модальности, не учитывая чего можно спровоцировать нежелательные поведенческие реакции и предпосылки к формированию страхов.

Зрительное восприятие:

- стимулировать фиксацию взгляда на предмете;
- стимулировать функцию прослеживания взглядом спокойно движущегося объекта;
- создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице взрослого, 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 и др.), побуждать к действиям хватания, ощупывания и др.;
- формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик и т.д.);
- 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 со взрослым;
- побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего

человека, находящегося сначала справа и слева, затем – спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;

- расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);

- активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки и т.д.), а затем в разных местах;

- привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с малышами в темпе звучания: хлопать ладошками малыша, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать малышу низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;

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

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

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

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

- 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 детей 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 и т.д.);

- добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода и др.), 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 и др.) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);

- формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки – колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства);

Восприятие вкуса:

- различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);

- узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша и др.).

Восприятие запаха:

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

Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина)

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

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).

2.2.1.3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, учебного плана одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка.

Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения детей с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше. В отечественной дефектологической школе занятия с детьми раннего возраста, направленные на развитие предпосылок интеллектуальной деятельности, всегда происходят в игровой форме, и учитывают эмоциональную составляющую контакта взрослого с ребенком раннего возраста.

В АВА-подходе (прикладном анализе поведения) с детьми раннего возраста уже могут проводиться занятия в специально сформированной учебной ситуации. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности, обычно, начинают с отработки таких простейших навыков, как соотнесение и различение.

2.2.1.4. Формирование и развитие коммуникации

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

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

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приёмам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с близким взрослым (матерью, отцом), который 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 матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт;

- развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с матерью и другими близкими взрослыми, формирование способности принимать контакт:

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

Развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

- создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;
- формировать навыки активного внимания;
- формировать умение отслеживать источник звука взглядом и/или поворотом головы в сторону источника звука;
- вызывать реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;
- формировать поддержание эмоционального контакта со взрослым и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;
- вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;
- вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение взрослого с использованием разнообразных игрушек и игр;
- создавать возможность совместных действий с новым взрослым (педагогом);
- стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит взрослый;
- формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям, вызывать интерес к совместным действиям со сверстником в ситуации, организованной взрослым (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);
- формировать умение непродолжительное время играть рядом со сверстником;
- совершенствовать умения действовать по подражанию взрослому и сверстнику.

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

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

2.2.1.5. Речевое развитие

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

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

Развитие потребности в общении:

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

Развитие понимания речи:

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

- учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

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

2.2.1.6. 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 стереотипий, 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.

Стереотипии, которые традиционно считаются одной из форм проблемного поведения, в силу их особого положения в клинико-психологической структуре рассматриваются

отдельно.

Очень важно, чтобы к работе с проблемами поведения (как и в целом к сопровождению детей с РАС) как можно раньше привлекались родители и другие члены семей, в которых есть дети 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.

Можно выделить основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

1. 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.

2. 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 взрослым (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения / подкрепления.

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

4. Если функция проблемного поведения установлена (основные функции – избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт и др.) 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 и т.д.).

5. 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 и др.) с помощью крика, плача, агрессии и т.д., так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;

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

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

- в раннем возрасте в определённый период стереотипии свойственны типичному развитию;

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

- определение стереотипий в поведенческой терапии расширительно (повторяющиеся нефункциональные движения, действия, интересы) и включает несколько патогенетических вариантов, из которых психолого-педагогические методы коррекции являются основными для гиперкомпенсаторно-аутостимуляционных, компенсаторных и психогенных. По феноменологии в раннем возрасте наиболее характерны двигательные и сенсорно-

двигательные стереотипии.

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

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

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

3. Квалификация стереотипий по феноменологическим и патогенетическим признакам.

4. Выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребёнка и варианту стереотипии.

5. Собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

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

2.2.1.7. 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 и сотрудников ДОО. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

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

Формирование предметно-практических действий (ППД)

Предметно-практические действия являются ведущей деятельностью ребенка в раннем возрасте и начинаются на уровне неспецифических манипуляций. Обучение направлено на формирование специфических манипуляций, которые в дальнейшем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами. У детей группы повышенного риска формирования РАС действия с предметами часто приобретают стереотипный характер, поэтому одной из задач сопровождения становится развитие ППД без усиления стереотипий.

Действия с материалами:

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

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

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

Общефизическое развитие:

- формировать у детей интерес к физической активности и совместным физическим занятиям со взрослыми (в дальнейшем – по возможности – со сверстниками);
- создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;
- учить детей ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой взрослого и самостоятельно спускаться с нее;
- продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).
- учить детей играть с мячом («лови – бросай», бросать в цель и т.д.);
- формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).
- создавать условия для овладения умением бегать;
- учить ходить по лесенке вверх со взрослым, а затем и самостоятельно;
- формировать у детей потребность в разных видах двигательной деятельности;
- развивать у детей координацию движений;
- учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- учить детей ходить по «дорожке» и «следам»;
- учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
- учить детей прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки – высота 15-20 см);
- учить детей подползать под веревку, под скамейку;
- формировать правильную осанку у каждого ребенка;

- тренировать у детей дыхательную систему,
- создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

Подвижные игры

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

- воспитывать у детей интерес к участию в подвижных играх;
- закреплять сформированные умения и навыки;
- стимулировать подвижность, активность детей;
- развивать взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- создавать условия для формирования у детей ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих детей.

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:

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

2.2.1.8. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности

Произвольное подражание и игра для детей дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжёлых случаях спонтанно фактически не развивается). Трудности связаны, прежде всего, с основными признаками аутизма, поэтому 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 и др. Вектор развития / обучения игровой деятельности следует естественной логике: подражание; игра манипулятивная, символическая, социально-имитативная, ролевая, сюжетная (возможны варианты в связи с индивидуальными особенностями).

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

- учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий со взрослым (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики и т.д.);
- учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой, и др.);
- учить детей выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого;

- учить детей выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

2.2.1.9. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков

Трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи. Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание/раздевание, приём пищи, различные гигиенические процедуры и др.):

- сначала на уровне пассивного участия (отсутствия негативизма),
- далее с постепенным подключением к действиям взрослого,
- 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 и др.).

2.2.1.10. Формирование навыков самостоятельности

Формирование навыков самостоятельности – одна из главных задач коррекционной работы с аутичными детьми, поскольку без достаточной самостоятельности в быту удовлетворительный уровень социализации и независимости в жизни недостижимы.

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

Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, 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 использование расписаний различных по форме и объёму (подробнее см. в описании образовательной деятельности на начальном этапе ДО – 2.2.2).

2.2.1.11. Другие направления образовательной деятельности

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

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

определяются успехами развития перечисленных 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 детей группы риска по РАС к соответствующей деятельности по социально-коммуникативному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания и др.

2.2.2. Начальный этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

2.2.2.1. Формирование и развитие коммуникации

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

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

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

Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы АВА, так и развивающих подходов. *Коммуникация в сложной ситуации* подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

Использование конвенциональных форм общения – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

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

использования таких речевых штампов очень полезны.

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

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

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно (см. 2.2.2.3).

2.2.2.2. Коррекция нарушений речевого развития

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

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

обучение пониманию речи:

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

обучение экспрессивной речи:

- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов; называние предметов;
 - обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала – как переходный этап – невербально);
 - обучение выражать согласие и несогласие;
- обучение словам, выражающим просьбу;

дальнейшее развитие речи:

- обучение называть действия, назначение предметов;
 - умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»; умение отвечать на вопросы о себе;
- обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
- умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
 - увеличение числа спонтанных высказываний;

2. 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 общения¹⁴;
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);

- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

3. 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.

2.2.2.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации

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

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

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка¹⁵, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме. Поэтому отсутствие устной речи следует стремиться компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, можно использовать карточки со словами (как запускающий момент), дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

2.2.2.4. Коррекция проблем поведения

Проблемное поведение (агрессия, самоагрессия, неадекватные крик, смех, плач, негативизм, аффективные вспышки¹⁶) очень часто оказываются одним из ключевых препятствий для социальной адаптации и обучения детей с РАС, в связи с чем коррекция поведения занимает очень важное место в структуре комплексного сопровождения.

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

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии.

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

¹⁴ см. 2.2.2.1 «формирование и развитие коммуникации».

¹⁵ Единственным эквивалентом естественного языка является жестовая речь глухих.

¹⁶ К проблемному поведению относят и стереотипии; они рассматриваются ниже

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 и т.п.).

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

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

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

Вопросом коррекции стереотипий специально занимается только АВА.

В русле развивающих подходов специальная коррекция стереотипий не проводится; считается, что по мере развития осмысленной совместной деятельности стереотипное поведение ребенка с аутизмом редуцируется, замещаясь игрой, учебными и бытовыми занятиями.

Поведенческое определение стереотипий («повторяющиеся нефункциональные действия и/или виды деятельности») очень широко и включает ряд форм, встречающихся при аутизме, но не связанных ни с его патогенезом, ни с компенсаторными реакциями, что делает патогенетическую классификацию (С.А. Морозов) значимой не только в теоретическом, но и в практическом отношении. Порядок коррекции стереотипий следующий:

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

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

В случае компенсаторных, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторных и психогенных стереотипий решающую роль, наоборот, играет психолого-педагогическая коррекция, хотя в тяжелых случаях медикаментозная поддержка необходима.

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

форме расписания).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы

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

1. *Установление эмоционального контакта с аутичным ребёнком* – очень важный фактор, с помощью которого взаимодействие ребёнка с окружающими приобретает эмоциональную составляющую и переводит мотивацию ребёнка к деятельности на уровень, более близкий к естественному (см. 2.2.2.1 – формирования потребности к коммуникации).

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

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

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

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

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

например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

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

4. *Использование эмоциональной сферы в целях познавательного и художественно-эстетического развития ребёнка с РАС (не ранее основного этапа дошкольного образования):*

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

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

2.2.2.6. Формирование навыков самостоятельности

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

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

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

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

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

3. *Недостаточность целенаправленности и мотивации* также могут затруднять становление самостоятельности.

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

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

Логика коррекционной работы такова:

- выбирается относительно простая деятельность, которую ребёнок успешно выполняет

с помощью и которая ему нравится;

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

Самый частый вариант такой схемы – различные формы расписаний.

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

Преодоление трудностей может осуществляться следующими способами:

- по линии формирования стереотипа (при выраженных проблемах тонической системы и в начальных этапах коррекции), что, собственно, является не решением проблемы, а отказом от решения (компенсацией);
- облегчение выбора через алгоритм (если есть условие А, то выбираем В и т.д.) или визуализацию (в силу симультанности восприятия визуально представленные варианты облегчают принятие решения);
- усиление мотивации чрез привнесение эмоционально-смысловой основы деятельности.

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

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

2.2.2.7. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам

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

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

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

1. *Выбор навыка* должен осуществляться с учётом следующих факторов:

- возможностей ребёнка: например, при плохой моторике по понятным причинам нельзя учить заваривать чай или нарезать овощи для салата;
- интереса ребёнка: нельзя обучать навыку, который связан со страхами или просто вызывает негативизм; сначала надо преодолеть страх и, выяснив причину негативизма, деактуализировать его;
- возможности организации среды обучения;
- возможности постоянного (частого) применения навыка в жизни: если навык не

используется, он угасает.

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

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

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

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

- недостаточность произвольного подражания;

- нарушение тонкой моторики и/или зрительно-двигательной координации; неправильная организация обучения, а именно:

- неудачная организация пространства, затрудняющая овладение навыком (при обучении

- мытью посуды стол с посудой стоит справа от сушилки, а мойка – справа от стола);

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

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

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

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

Алгоритм работы:

- выбирается навык;

- определяется конкретная задача коррекции; выясняется причина затруднений;

- подбирается адекватный вариант мотивации;

- выбирается определённый способ коррекционной работы; создаются необходимые условия проведения обучения;

- разрабатывается программа коррекционной работы с учётом особенностей ребёнка;

- программа реализуется;

- если результат не достигнут, то проводится анализ, на основе которого в программу вносятся изменения и проводится новая попытка;

если программа реализована, переходят к следующей проблеме.

2.2.2.8. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности

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

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

содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, АВА-подход (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; соотнесение одинаковых предметов;
- 3) соотнесение предметов и их изображений;
- 4) навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
- 5) задания на ранжирование (сериацию);
- 6) соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

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

2.2.3. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

2.2.3.1. Социально-коммуникативное развитие

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

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

Выделяя конкретные задачи, было учтено то обстоятельство, что 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 детей с РАС.

Основными задачами коррекционной работы являются:

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

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

дифференцировать других детей; выделять себя как субъекта.

2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:

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

- взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, произвольное подражание;

- реципрокное диадическое взаимодействие со взрослым 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 взрослых);

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

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

3. Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками:

- 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 со взрослыми;

- осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

- продолжение обучения использованию расписаний;

- постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более абстрактным формам расписаний;

- постепенное замещение декларативных форм 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 близкими и с другими людьми;

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

- развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера – бытовая

деятельность, игра, впечатления от природы, искусства и т.п.).

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

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

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

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

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

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

2.2.3.2. Речевое развитие

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

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

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

- совершенствование 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.

3. Развитие речевого творчества:

- единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения.

4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы:

- это 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;

5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

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

2.2.3.3. Познавательное развитие

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер. Стандарт (п. 2.6) предлагает следующие целевые установки:

- развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания;

- развитие воображения и творческой активности;

- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.),

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

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

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

1) 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 и т.п.);

- различные варианты ранжирования (сериации);

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

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

- сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам;

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

- формирования представлений о причинно-следственных связях;

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

- формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, 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 др.) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

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

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

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

4) Становление сознания:

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

- при РАС становление сознания может происходить очень по-разному; этот подраздел – итог работы по большинству используемых в настоящей работе направлений и детальной конкретизации не подлежит.

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

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

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

2.2.3.4. Художественно-эстетическое развитие

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

- *развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы;*

- *становление эстетического отношения к окружающему миру;*

- *формирование элементарных представлений о видах искусства;*

- *восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;*

- *стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).*

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает 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 детей 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 и др. в силу непонимания психической жизни других.

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

2.2.3.5. Физическое развитие

ФГОС дошкольного образования (п. 2.6.) в образовательной области «физическое развитие» включает следующие целевые установки:

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

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

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

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

Первые две задачи очень важны не только для физического развития ребёнка с аутизмом, но также 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 взрослого и по словесной инструкции.

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

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

2.2.4. Пропедевтический этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

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 и т.д.

Для детей с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного

образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причём для детей с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Задачи подготовки к школе можно разделить на: социально-коммуникативные, поведенческие, организационные, навыки самообслуживания и бытовые навыки, академические (основы чтения, письма, математики).

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, в 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 соучениками и педагогами на уроках и во внеурочное время;
- соблюдать регламент поведения в школе.

2.2.4.2. Коррекция проблемного поведения как часть подготовки ребёнка с аутизмом к школьному обучению

Лечебно-коррекционную работу, направленную на преодоление проблемного поведения, начинают на этапе ранней помощи с появлением первых признаков соответствующих нарушений, и она должна продолжаться столько времени, сколько это будет необходимо. В пропедевтическом периоде дошкольного образования эта работа должна обеспечить такой результат, чтобы поведенческие проблемы ребенка с аутизмом не могли существенно влиять на возможность его пребывания в коллективе, на процесс обучения.

Комплексная коррекция проблемного поведения будет более успешной, если обратить

внимание на следующие моменты.

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.

Стереотипные формы поведения ближе к основному нарушению РАС (предположительно, расстройствам тонического блока мозга), неоднородны по феноменологии и патогенезу, и требуют дифференцированного подхода к коррекции. Те из них, которые являются независимой частью сложного нарушения (диснейрогенетические¹⁷, резидуально-органические, отчасти в рамках кататонического синдрома), должны быть объектом, прежде всего, медикаментозного лечения. Формы стереотипий, органично связанные с глубинными механизмами генеза аутизма (аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные, компенсаторные), поддаются психолого-педагогической коррекции, но с трудом, и часто требуют медикаментозной поддержки. Психогенные стереотипии являются проявлением третичного уровня и снимаются, как правило, легче, без использования психофармакологии. В целях психолого-педагогической коррекции чаще всего используются методы прикладного анализа поведения, однако, могут быть использованы и подходы, ориентированные на эмоционально-смысловое психокоррекционное воздействие. Наличие эндогенной составляющей, тяжёлая степень выраженности поведенческих проблем (независимо от их генеза) требуют обращения к детскому психиатру для решения вопроса о медикаментозном лечении. В пропедевтическом периоде необходимо учитывать фактор времени. Присутствие в поведении ребенка определённого возраста большого количества поведенческих проблем может повлечь за собой выбор для него индивидуальной формы обучения и/или снизить уровень АООП НОО. В таких случаях часто возникает необходимость продлить дошкольное детство, отсрочить поступление в школу до восьми лет, чтобы откорректировать поведенческие проблемы.

В последние годы всё большее значение в картине проявлений проблемного поведения приобретают особенности семейного воспитания. Известно, что стереотипии и другие формы нежелательного поведения отмечаются реже, если ребёнок занят, вовлечён в какую-то (желательно совместную) деятельность. Всё более напряжённый темп жизни, высокая занятость родителей приводят к тому, что у детей (не только с аутизмом) стало значительно больше возможностей погружения в виртуальный мир (планшеты, смартфоны и т.п.). Высокая степень виртуализации становится присущей даже классическим детским мультфильмам, которые без комментария взрослых, без их эмоциональных реакций могут остаться, в худшем случае просто, мельканием зрительных и звуковых раздражителей, в лучшем – источником неполного и искажённого понимания и переживания. «Возвращение» в реальный мир становится отрывом от привлекательных занятий, требует включиться в более сложную и не всегда предсказуемую систему отношений; часто такие изменения провоцируют эпизоды проблемного поведения у детей с РАС.

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 и их игнорирование, – может уменьшить вероятность возникновения эпизодов проблемного поведения, но редко решает проблему полностью: для этого необходимы совместные усилия семьи и специалистов.

¹⁷ В отношении типологии стереотипий см. С.А. Морозов, 2014; 2015

2.2.4.3. Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе

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 детей с аутизмом не всегда легко);
- правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;
- уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках и т.д.).

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

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.

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

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего – утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей и т.д.); 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 АООП НОО обучающихся с РАС;
- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у детей 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 и т.п.).

Для того, чтобы облегчить вхождение в школьный коллектив, целесообразно сформировать у ребенка к началу обучения несколько опережающий запас знаний (см. 6.6), потому что ему придется тратить много сил на адаптацию к новым, психологически сложным для него условиям.

Как показывает опыт, недостаточность навыков организации собственного внимания и поведения ребёнка с аутизмом не только приводит к ненужным конфликтам с окружающими, но и мешает освоению академической программы. Одним из факторов, способствующих смягчению поведенческих проблем ребёнка, является чёткая, стабильная организация учебного процесса, формирующая «учебный стереотип на уровне школы».

2.2.4.4. 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 и т.п. – 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, детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или детей, 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.

2.2.4.5. Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования детей с аутизмом

Как показывает опыт, представления о том, что обучение детей с аутизмом академическим навыкам не отличается от обучения детей с типичным развитием, глубоко ошибочны. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогов даже в старших классах.

Основы обучения детей с РАС чтению

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

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

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 и др. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-

дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.

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

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

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 (какой-то другой ребёнок или взрослый) 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 и т.п.) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжелыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение по методу Марии Монтессори. 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.

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 (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А. Безруковой, С.А. Суцеской), и, 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 детей РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе. В то же время, содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: в этом случае очень трудно будет перейти к другим темам.

При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно; они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо. В результате на практике

нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка с аутизмом в школу.

При обучении чтению детей 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.

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

Если 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.

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 детей с РАС письму

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин – нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, 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.

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.

Остановимся на нескольких основных методических аспектах обучения письму на пропедевтическом этапе.

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

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

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы,

возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке и т.д. 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.

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 детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагоги и родители при обучении письму поддерживают кисть и/или предплечье ребенка, и, в результате, дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

Нужно стараться, чтобы 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 и т.д. (основной вид деятельности).

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

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

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.

Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных

(особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Е», «Ё», «З».

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

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

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.

Обучение детей 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.

Нельзя не остановиться еще на одном моменте, на который часто не обращают достаточного внимания: 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 и т.д.

Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений

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

Как отмечено выше, дети 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 дети неуспешны, или решают примеры очень долго. Такая форма работы не развивает математических представлений, она скорее находится в русле стереотипий ребёнка и симультанности восприятия, чем логического мышления.

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 и др.).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

1. Трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, но в чрезмерной симультанности восприятия;
2. Фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием.

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

Далее вводятся понятия «один» и «много», а затем на разном дидактическом материале (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. Дети с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, тройками, пятерками и т.д.: 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.

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

С подобными трудностями при обучении детей 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.

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

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 детей с особыми образовательными потребностями – академическими знаниями и уровнем жизненной компетенции.

2.3. Взаимодействие взрослых с детьми с расстройствами аутистического спектра

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

Информация, поступающая от взрослых, 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.

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

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.

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 взрослый ни в коем случае не должен:

- а) демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик и т.п.) на поведение ребёнка;
- б) допускать, чтобы ребёнок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

Поскольку дети 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 взрослых, но в значительно меньшей степени – в отношении детей. 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 стереотипий наиболее характерны и с

помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия и т.д.

Очень важно и в дошкольной образовательной 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 взрослым и детям.

2.4. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями, в которых есть дети с расстройствами аутистического спектра

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

Цель взаимодействия педагогического коллектива дошкольной образовательной организации, которую посещает ребёнок с аутизмом (далее – Организация), и семьи, к которой он принадлежит (далее – семья), общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»:

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

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

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

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

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести психологические. Установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей, фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на 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.

2.5. Рабочая программа воспитания

2.5.1. Пояснительная записка

Программа воспитания ГБУ ДОО ЗО «Детский сад № 20 «Красная шапочка» г. Бердянск (далее – Программа воспитания) определяет содержание и организацию воспитательной работы в детском саду и является обязательной частью Основной общеобразовательной программы ГБУ ДОО ЗО «Детский сад № 20 «Красная шапочка» г. Бердянск

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

2. Под воспитанием понимается деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде (п.2., ст.2, ФЗ-273).

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

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

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

6. Ценности Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания.

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

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

9. Ценность познание лежит в основе познавательного направления воспитания.

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

11. Ценность труд лежит в основе трудового направления воспитания.

12. Ценности культура и красота лежат в основе эстетического направления воспитания.

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

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

15. Структура Программы воспитания включает три раздела: целевой, содержательный и организационный.

16. Пояснительная записка не является частью рабочей программы воспитания в ДОО.

2.5.2. Целевой раздел

Цели и задачи воспитания

Общая цель воспитания в ДОО – личностное развитие дошкольников 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.

Общие задачи воспитания в ДОО:

- содействовать развитию личности, основанному на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;
- способствовать становлению нравственности, основанной на духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести;
- создавать условия для развития и реализации личностного потенциала ребенка, его готовности к творческому самовыражению и саморазвитию, самовоспитанию;
- осуществлять поддержку позитивной социализации ребенка посредством проектирования и принятия уклада, воспитывающей среды, создания воспитывающих общностей.

Направления воспитания

1. Патриотическое направление воспитания

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

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

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

4) Работа по патриотическому воспитанию предполагает: формирование «патриотизма наследника», испытывающего чувство гордости за наследие своих предков (предполагает приобщение детей к истории, культуре и традициям нашего народа: отношение к труду, семье, стране и вере); «патриотизма защитника», стремящегося сохранить это наследие (предполагает развитие у детей готовности преодолевать трудности ради своей семьи, малой родины); «патриотизма созидателя и творца», устремленного в будущее, уверенного в благополучии и процветании своей Родины (предполагает конкретные каждодневные дела, направленные, например, на поддержание чистоты и порядка, опрятности и аккуратности, а в дальнейшем – на развитие всего своего населенного пункта, района, края, Отчизны в целом).

2. Духовно-нравственное направление воспитания

1) Цель духовно-нравственного направления воспитания – формирование способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, индивидуально-ответственному поведению.

2) Ценности – жизнь, милосердие, добро лежат в основе духовно-нравственного направления воспитания.

3) Духовно-нравственное воспитание направлено на развитие ценностно-смысловой сферы дошкольников на основе творческого взаимодействия в детско-взрослой общности, содержанием которого является освоение социокультурного опыта в его культурно-историческом и личностном аспектах.

3. Социальное направление воспитания

1) Цель социального направления воспитания – формирование ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, умения находить общий язык с другими людьми.

2) Ценности – семья, дружба, человек и сотрудничество лежат в основе социального направления воспитания.

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

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

3. Познавательное направление воспитания

1) Цель познавательного направления воспитания - формирование ценности познания.

2) Ценность – познание лежит в основе познавательного направления воспитания.

3) В ДОО проблема воспитания у детей познавательной активности охватывает все стороны воспитательного процесса и является неременным условием формирования умственных качеств личности, самостоятельности и инициативности ребенка. Познавательное и духовно-нравственное воспитание должны осуществляться в содержательном единстве, так как знания наук и незнание добра ограничивает и деформирует личностное развитие ребенка.

4) Значимым является воспитание у ребенка стремления к истине, становление целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

4. Физическое и оздоровительное направление воспитания

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

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

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

5. Трудовое направление воспитания

1) Цель трудового воспитания - формирование ценностного отношения детей к труду, трудолюбию и приобщение ребенка к труду.

2) Ценность – труд лежит в основе трудового направления воспитания.

3) Трудовое направление воспитания направлено на формирование и поддержку привычки к трудовому усилию, к доступному напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи; стремление приносить пользу людям.

Повседневный труд постепенно приводит детей к осознанию нравственной стороны труда. Самостоятельность в выполнении трудовых поручений способствует формированию ответственности за свои действия.

6. Эстетическое направление воспитания

1) Цель эстетического направления воспитания – способствовать становлению у ребенка ценностного отношения к красоте.

2) Ценности – культура, красота, лежат в основе эстетического направления воспитания.

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

Целевые ориентиры воспитания

1) Деятельность воспитателя нацелена на перспективу становления личности и развития ребенка. Поэтому планируемые результаты представлены в виде целевых ориентиров как обобщенные «портреты» ребенка к концу раннего и дошкольного возрастов.

2) В соответствии с ФГОС ДО, оценка результатов воспитательной работы не осуществляется, так как целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей.

Целевые ориентиры воспитания детей раннего возраста (к трем годам)

Направление воспитания	Ценности	Целевые ориентиры
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность к близким людям, бережное отношение к живому
Духовно нравственное	Жизнь, милосердие, добро	Способный понять и принять, что такое «хорошо» и «плохо». Проявляющий сочувствие, доброту.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны взрослых. Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию «Я сам!». Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении.
Познавательное	Познание	Проявляющий интерес к окружающему миру. Любознательный, активный в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье, жизнь	Понимающий ценность жизни и здоровья, владеющий основными способами укрепления здоровья – культура, закаливание, утренняя гимнастика, личная гигиена, безопасное поведение и другое; стремящийся к сбережению и укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих.

		Проявляющий интерес к физическим упражнениям и подвижным играм, стремление к личной и командной победе, нравственные и волевые качества.
Трудовое	Труд	Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать старшим в доступных трудовых действиях. Стремящийся к результативности, самостоятельности, ответственности в самообслуживании, в быту, в игровой и других видах деятельности (конструирование, лепка, художественный труд, детский дизайн и другое).
Эстетическое	Культура и красота	Проявляющий эмоциональную отзывчивость на красоту в окружающем мире и искусстве. Способный к творческой деятельности (изобразительной, декоративно-оформительской, музыкальной, словесно-речевой, театрализованной и другое).

Целевые ориентиры воспитания детей на этапе завершения освоения программы

Направления воспитания	Ценности	Целевые ориентиры
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране – России, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Духовно-нравственное	Жизнь, милосердие, добро	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий традиционные ценности, ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку. Способный не оставаться равнодушным к чужому горю, проявлять заботу; Самостоятельно различающий основные отрицательные и положительные человеческие качества, иногда прибегая к помощи взрослого в ситуациях морального выбора.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Проявляющий ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Владеющий основами речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать со взрослыми и сверстниками на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Познание	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. Обладая первичной картиной мира на основе традиционных ценностей.
Физическое и оздоровительное	Здоровье, жизнь	Понимающий ценность жизни, владеющий основными способами укрепления здоровья – занятия физической культурой, закаливание, утренняя гимнастика, соблюдение личной гигиены и безопасного поведения и другое; стремящийся к сбережению и укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих. Проявляющий интерес к физическим упражнениям и подвижным играм, стремление к личной и командной победе, нравственные и волевые качества. Демонстрирующий потребность в двигательной деятельности. Имеющий представление о некоторых видах спорта и активного отдыха.
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.
Эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве. Стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности.

2.5.3. Содержательный раздел Программы воспитания

Уклад ДОО

ГБУ ДОО ЗО «Детский сад №20 «Красная шапочка» г. Бердянск реализует инклюзивное образование в условиях разновозрастных групп комбинированной направленности.

1. Принципы:

ДОО работает на основе принципов инклюзии, обеспечивая равные возможности для развития, воспитания и социализации всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями (ООП), в том числе детей с ОВЗ.

2. Основные ценности:

- *доступность* – создание безбарьерной среды (физической, психологической, образовательной);
- *индивидуализация* – учет особенностей каждого ребенка при планировании педагогической работы;
- *толерантность* – формирование у всех участников образовательного процесса уважения к различиям;
- *сотрудничество* – взаимодействие педагогов, специалистов, родителей и детей для достижения наилучших результатов.

3. Особенности организации образовательного процесса:

- гибкий режим дня, учитывающий потребности детей с особыми образовательными потребностями (например, возможность дополнительного отдыха, индивидуальных занятий);
- интеграция детей в общие группы с предоставлением необходимой поддержки (тьюторы, ассистенты адаптированные материалы);
- комплексное сопровождение (логопеды, дефектологи, психологи, медицинские работники);

- использование адаптированных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ).

4. Развивающая среда

- РППС в разновозрастных группах учитывает возраст и интересы детей;
- сенсорные зоны для детей с РАС, нарушениями зрения или слуха;
- дидактические материалы, учитывающие разные уровни развития (например, карточки PECS, тяжелое одеяло или жилет и т.п.);

5. Взаимодействие с родителями

- открытость и включенность – родители являются полноправными участниками образовательного процесса;
- консультации и обучение (семинары, мастер-классы по вопросам инклюзии);
- обратная связь – регулярное обсуждение достижений и трудностей ребенка.

6. Подготовка кадров

- постоянное повышение квалификации педагогов, в том числе в области инклюзивного образования;
- взаимодействие со специалистами (психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом и др.);
- психологическая поддержка педагогов для профилактики эмоционального выгорания.

7. Социализация и воспитание

- Совместные мероприятия (праздники, проекты) для развития толерантности у всех детей.
- Игры и занятия, направленные на развитие эмпатии и коммуникации.
- Поддержка сверстников (например, «друзья по группе» для детей с ООП).

8. Оценка эффективности инклюзии

- Мониторинг динамики развития всех детей.
- Анкетирование родителей и педагогов для корректировки условий.
- Адаптация программ на основе обратной связи.

Совместная деятельность общностей ДОО в пространстве дошкольного образования

Уклад жизни ДОО, реализующей инклюзивную практику, представляет собой особый порядок взаимодействия, основанный на принципах равенства, уважения и поддержки разнообразия. Он формирует инклюзивное мировосприятие у всех участников образовательного процесса, способствуя гармонизации интересов и возможностей детей с разными стартовыми условиями, их семей и педагогов.

В условиях реализации модели организации инклюзивного образования в ДОО, совместная деятельность рассматривается как инструмент социализации, развития эмпатии и формирования культуры равенства. Она выстраивается по принципу «вместе, но по-разному», учитывая индивидуальные возможности каждого участника, будь то ребенок, родитель или педагог.

1. Детские общности: учимся в разнообразии

Смешанные игровые группы: дети с разными стартовыми возможностями (включая детей с ОВЗ) объединяются в сюжетно-ролевых играх, проектах или театрализациях, где каждый вносит вклад по своим силам (например, неговорящий ребенок использует жесты или карточки PECS).

Парное и групповое обучение: техники типа «равный – равному» (дети помогают друг другу в освоении навыков) или «круги друзей» (поддержка ребенка с особыми потребностями в малой группе).

Традиции совместного принятия решений: утренние круги, где дети обсуждают планы дня, или «детские советы», где голос каждого учитывается (например, через выбор активности голосованием или символами).

2. Взрослые общности (педагоги, специалисты, родители, администрация): командная поддержка

2.1. Команда специалистов

- Взаимодействие на регулярной основе;
- Совместное планирование и корректировка ИОМ (индивидуальных образовательных маршрутов);
- Консилиумы (ППк) с участием дефектолога, логопеда, психолога, воспитателей;
- Профессиональные мини-сообщества:
 - 1) групповые супервизии (разбор сложных случаев);
 - 2) педагогические мастерские/творческие группы (обмен опытом по адаптации материалов);
 - 3) педагогический совет.
- 2.2. Родительское сообщество
 - Родители как партнеры:
 - 1) родительское собрание: групповое, общее;
 - 2) родительский комитет;
 - 3) участие в адаптации среды (например, создание тактильных книг для детей с нарушениями зрения);
 - 4) «Родительский клуб» – встречи с узкими специалистами (психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом), тренинги по поддержке ребенка дома;
 - Взаимопомощь:
 - 1) биржа идей (родители делятся лайфхаками по социализации детей);
 - 2) группы поддержки для семей, воспитывающих детей с ОВЗ.
- 2.3. Администрация и внешние партнеры
 - Координация с социальными службами, некоммерческими организациями (например, привлечение волонтеров для сопровождения детей);
 - Сотрудничество с другими образовательными учреждениями (обмен инклюзивными практиками).

3. Детско-взрослые общности (совместные практики детей, педагогов и родителей): диалог поколений

3.1. Ежедневные инклюзивные ритуалы

- Круг приветствия/рефлексии:
 - 1) допускается использование альтернативной коммуникации (жесты, карточки PECS);
 - 2) элементы, понятные всем детям (например, тактильные игрушки для невербальных детей);
- Совместное планирование дня:
 - 1) визуальное расписание с пиктограммами;
 - 2) выбор активности с учетом возможностей каждого ребенка.

3.2. Проектная деятельность

- Семейно-детские проекты:
 - 1) «История моей семьи» (дети с ОВЗ участвуют через фото, рисунки, записи голоса);
 - 2) создание инклюзивного театра (роли распределяются по возможностям: кто-то играет, кто-то управляет светом).
- Социальные акции.

3.3. Игровые сообщества

- Смешанные игровые зоны:
 - 1) взрослый (педагог или родитель) выступает «модератором», помогая включиться в игру детям с ОВЗ;
 - 2) использование адаптированных игрушек.
- Парное наставничество – старшие дети или тьюторы помогают в освоении навыков.

3.4. Традиции и праздники

- Инклюзивные утренники:
 - 1) альтернативные форматы участия детей с ОВЗ;

2) «Минута тишины» после мероприятия для детей с повышенной утомляемостью.

Ценности воспитания в детско-взрослой общности (заповеди воспитания):

1. Главная цель воспитания – счастливый человек.
2. Ваше собственное поведение – самое главное в воспитании. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему.
3. Нужно хорошо представлять, что вы хотите воспитать в ребенке.
4. Воспитание детей требует самого серьезного тона, самого простого и искреннего.
5. В воспитательной работе нет мелочей, нет пустяков.
6. Научить ребенка любить невозможно без воспитания человеческого достоинства.
7. Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно.
8. Не ищите волшебной палочки: воспитание должно быть системным.

Принципы построения общностей

- гибкость: формы взаимодействия подстраиваются под потребности участников;
- диалог: регулярный сбор обратной связи (через анкеты, «ящик предложений» для родителей);
- равноправие: избегание гиперопеки над детьми с ОВЗ, акцент на их самостоятельность.

Основные характеристики уклада

1. Цель и миссия ДОО:

Цель: создание инклюзивного образовательного пространства, где каждый ребенок, независимо от особенностей развития, чувствует себя принятым, значимым и успешным.

Миссия:

- обеспечить равные возможности для развития, социализации и обучения всех воспитанников;
- формировать культуру толерантности и уважения к различиям среди детей, родителей и педагогов;
- стать ресурсным центром инклюзивного образования в местном сообществе.

2. Принципы жизни и воспитания в ДОО:

- «Разные – равные» – отказ от дискриминации по любым признакам;
- гибкость и индивидуализация – адаптация программ под потребности каждого ребенка;
- комплексность сопровождения – взаимодействие педагогов, специалистов и родителей;
- доступность – физическая, сенсорная и коммуникативная среда без барьеров;
- доброжелательность – культура эмпатии и взаимопомощи.

3. Образ ДОО, символика и внешний имидж

Символика:

- логотип ДОО;
- девиз: «Вместе – мы можем больше!».

Особенности:

- открытое пространство с зонами для разных видов активности;
- «Аллея доброты» – стенд с фотографиями и историями успехов детей с ОВЗ;

Внешний имидж:

- участие в городских инклюзивных мероприятиях (парадах, фестивалях);
- социальные сети с историями о жизни детского сада.

4. Отношения к участникам образовательного процесса

К воспитанникам:

- подход без гиперопеки: поддержка самостоятельности;
- правило «Всегда есть выбор» (например, формат участия в занятии);
- оцениваем ситуацию и поступок, а не личность ребенка;
- воспитываем контролировать свои желания (но не за счет потребностей);
- ведение «дневника девиантного поведения» (при необходимости выяснить причинно-следственные связи);

- стремление видеть и слышать каждого воспитанника, знать его внутренний мир и потребности;

- умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам.

К родителям:

- единство требований воспитания в детском саду и дома;

- партнерская модель: совместное принятие решений в вопросах воспитания;

- информирование родителей о поступках ребенка, описание ситуации без оценки личности ребенка;

- «Родительский клуб» – обучение основам инклюзии, поддержка родителей детей с ОВЗ.

К сотрудникам:

- акцент на командную работу и профессиональный рост;

- система моральной поддержки (например, «Неделя благодарности педагогам»).

К партнерам:

- открытость к сотрудничеству с некоммерческими организациями, волонтерами, другими образовательными учреждениями.

5. Ключевые правила ДОО

Для детей:

- «Говорим добрые слова», «Помогаем, если просят»;

- «Каждый играет так, как может»;

Для взрослых:

- конфиденциальность: не обсуждать диагнозы детей публично;

- обязательное использование альтернативной коммуникации (при наличии рекомендации ТПМПК).

6. Традиции и ритуалы

Ежедневные:

- Утренний круг с жестом «Мы вместе» (дети и взрослые соединяют руки);

- «Минута тишины» – сенсорная пауза для регуляции состояния.

Еженедельные:

- «День общего дела» – совместная деятельность детей разного возраста и возможностей.

Ежегодные:

- Выставки семейного творчества: «Осенний калейдоскоп», «Зимняя фантазия», «Мамочка любимая», «Военная техника», «Пасхальное чудо».

7. Особенности РППС (развивающей предметно-пространственной среды) – природосообразность и безопасность

Инновации:

- реализация технологии «Говорящая стена»;

- реализация технологии «Музейная педагогика»;

- наличие инновационных, опережающих, перспективных технологий воспитательно значимой деятельности, потенциальных «точек роста»;

- реализация проектной деятельности;

- использование игровых технологий.

Инклюзивный дизайн:

- тактильные дорожки, мебель-трансформер;

- при возможности – оборудование сенсорных уголков с мягкими модулями и световыми панелями;

- уголок уединения (вариант оформления на усмотрение педагога);

- уголок «злюки» с шипованным ковриком для снятия агрессии.

Адаптивные материалы:

- при рекомендации ТПМПК – карточки PECS; книги с тактильными вставками;

- адаптивные игрушки:

- для развития моторики. Игрушки с крупными кнопками, ручками или активаторами, которыми легче манипулировать;

- для **сенсорного восприятия**. Игрушки с различными текстурами, звуками, световыми эффектами;

- для **когнитивного обучения**. Игрушки с адаптированными обучающими программами или интерактивными элементами, которые говорят, издают звуки или используют визуальные подсказки для обучения числам, буквам, цветам;

- для **эмоционального и социального развития**. Игрушки, которые поддерживают взаимодействие с другими детьми или взрослыми, способствуют социализации.

Символы ценностей разрабатываются по усмотрению педагогов, исходя из особенностей группы детей. Варианты символов:

- «Дерево дружбы» – стенд с фото детей и их историями;

- «Коробка доброты» – игрушки, созданные детьми для сверстников с ОВЗ и т.п.

8. Социокультурный контекст

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации ГБУ ДОО ЗО «Детский сад № 20 «Красная шапочка» г. Бердянск осуществляется посредством взаимодействия с ближайшими объектами социума. ДОО расположен в нагорной части города, в отдельно стоящем двухэтажном здании прямоугольной формы с прилегающей к нему территорией. В ДОО действует 6 групп, разновозрастных, комбинированной направленности.

ДОО активно взаимодействует с городским управлением МЧС (пожарная часть), а также использует для решения воспитательных задач близко расположенный маяк.

Учет региональных особенностей: праздники с элементами местных традиций (День города).

Воспитывающая среда ДОО

Воспитывающая среда раскрывает ценности и смыслы, заложенные в укладе.

Воспитывающая среда включает совокупность различных условий, предполагающих возможность встречи и взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к традиционным ценностям российского общества. Пространство, в рамках которого происходит процесс воспитания, называется воспитывающей средой. Основными характеристиками воспитывающей среды являются её содержательная насыщенность и структурированность.

Воспитывающая среда – это особая форма организации образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания. Воспитывающая среда раскрывает ценности и смыслы, заложенные в укладе.

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками ДОО и строится путём интеграции трёх линий:

1) *«от взрослого»*, который создает предметно-пространственную среду, насыщая ее ценностями и смыслами. Особая роль отводится художественному оформлению помещений: спокойные тона стен, красивые занавески на окнах, с чувством меры подобранные украшения. Очень важна эстетика быта, оформление помещений;

2) *«от совместности деятельности ребенка и взрослого»*: воспитывающая среда, направленная на взаимодействие ребенка и взрослого, раскрывающего смыслы и ценности воспитания. На каждом занятии воспитатель ставит перед собой помимо обучающих и развивающих – воспитательные задачи. Особенно важно для педагога детского сада: спокойная манера держаться и разговаривать; приветливость, умение выбирать приемы, соответствующие настроению ребенка – вовремя пошутить, успокоить, доверительно поговорить. Воспитатель для ребенка пример во всем. В манере разговаривать, одеваться и т.д. Речь должна отвечать нормам литературного языка, быть внятной и, что очень важно, неторопливой;

3) *«от ребенка»* (детская инициатива, поддержанная и сопровождаемая взрослым): воспитывающая среда, в которой ребенок самостоятельно творит, живет и получает опыт позитивных достижений, осваивая ценности и смыслы, заложенные взрослым.

При создании воспитывающей среды учитываются:

- условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребёнка к

окружающему миру, другим людям, себе;

- условия для обретения ребёнком первичного опыта деятельности и поступка в соответствии с традиционными ценностями российского общества;

- условия для становления самостоятельности, инициативности и творческого взаимодействия в разных детско-взрослых и детско-детских общностях, включая разновозрастное детское сообщество.

В ГБУ ДОО ЗО «Детский сад № 20 «Красная шапочка» г. Бердянск оборудованы: медицинский блок, методический кабинет, имеется музыкальный зал, который функционирует и как физкультурный, логопедический кабинет, кабинет педагога-психолога, кабинет учителя-дефектолога.

Построение единой воспитывающей среды предполагает:

- единство целей и задач всего коллектива педагогов;
- подбор единого комплекса средств для достижения целей и задач;
- выстраивание отношений: педагоги - дети - родители;
- совместно полученный результат.

Для реализации всех направлений воспитания в ДОО созданы соответствующие условия:

Условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребенка к окружающему миру, другим людям, себе:

1. Создание эмоционально-развивающей среды в группе, т.е. среды, способствующей разностороннему и полноценному развитию эмоционально-чувственной сферы ребенка дошкольного возраста (как условия его дальнейшего успешного и гармоничного развития).

2. Обеспечение психолого-педагогических условий пребывания ребёнка в ДОО в соответствии с ФГОС ДО:

- уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

- использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

- поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

- защита детей от всех форм физического и психического насилия.

3. Организация режима дня в соответствии с требованиями действующих СанПиН, обеспечивающего эмоционально-положительное самочувствие детей.

Условия для обретения ребёнком первичного опыта деятельности и поступка в соответствии с традиционными ценностями российского общества:

1. Насыщение развивающей предметно-пространственной среды материалами и атрибутами, которые содействуют развитию представлений детей о родном городе, крае, о своей стране, о традиционных промыслах России, о людях труда.

2. Систематическое использование в работе с дошкольниками таких форм работы, как этические беседы, чтение познавательной и детской художественной литературы, способствующей освоению детьми социокультурных норм поведения, принятых в окружающем человека обществе, формированию представлений о традициях и культурных ценностях России.

3. Совместное общение взрослых и детей, в процессе образовательной деятельности, обсуждение проблемных ситуаций, ознакомление с правилами поведения и общения, принятых в обществе. В процессе получения дошкольного образования дошкольники соизмеряют,

сравнивают свои поступки, действия, с действиями и поступками других детей, воспитателей, родителей, окружающих людей, тем самым осваивая социокультурные нормы.

4. Организация разных видов детской деятельности (игровой, изобразительной, познавательно-исследовательской и т.д.), с целью приобретения опыта самостоятельной деятельности, опыта коллективной творческой деятельности.

5. Участие детей в социально значимых акциях и проектной деятельности. Это эффективные методы формирования социокультурных норм у дошкольников.

6. Организация и проведение праздников и развлечений, посвящённых государственным и народным праздникам.

7. Ознакомление дошкольников с объектами социальной сферы района, города, социумом ближайшего окружения.

Условия для становления самостоятельности, инициативности и творческого взаимодействия в разных детско-взрослых и детско-детских общностях, включая разновозрастное детское сообщество:

1. Периодическое обновление развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей эмоциональное благополучие ребенка.

2. Не авторитарное педагогическое общение, основанное на принципах понимания, терпимости. Установление понятных для детей правил взаимодействия.

3. Создание ситуации обсуждения правил, прояснения детьми их смысла;

4. Поддержка инициативы детей по созданию новых норм и правил (когда дети совместно предлагают правила для разрешения возникающих проблемных ситуаций).

5. Систематическое обсуждение важных событий со сверстниками, стимулирование детей к нравственному выбору и обоснованию его.

6. Совместное участие детей и взрослых в благоустройстве и озеленении территории, оформлении пространства группы, например, событийный дизайн, позволяющий воспитанникам проявить фантазию и творческие способности.

Педагогические условия успешного и полноценного воспитания детей дошкольного возраста		
Обеспечение использования собственных, в том числе «ручных», действий в познании различных количественных групп, дающих возможность накопления чувственного опыта предметно – количественного содержания	Использование разнообразного дидактического наглядного материала, способствующего выполнению каждым ребенком действий с различными предметами, величинами	
Организация речевого общения детей, обеспечивающего самостоятельное использование слов, обозначающих математические понятия, явления окружающей действительности	Организация воспитания детей, предлагающая использование детьми совместных действий в освоении различных понятий. Для этого на занятиях дети организуются в микро-группы. Такая организация провоцирует активное речевое общение детей со сверстниками	
Организация разнообразных форм взаимодействия: «педагог – дети», «дети – дети»		
Позиция педагога при организации жизни детей в д/с, дающая возможность самостоятельного накопления чувственного опыта и его осмысления. Основная роль воспитателя заключается в организации	Психологическая перестройка позиции педагога на личностно-ориентированной взаимодействии с ребенком в процессе обучения, содержанием которого является формирование у детей способов приобретения знаний в ходе специальной	Фиксация успеха, достигнутого ребенком, его аргументация создает положительный фон для проведения обучения, способствующего возникновению познавательного интереса

	организованной самостоятельной деятельности	
--	---	--

Общности (сообщества) ДОО

Общность характеризуется системой связей и отношений между людьми, основанной на разделяемых всеми ее участниками ценностных основаниях, определяющих цели совместной деятельности.

В ГБУ ДОО ЗО «Детский сад № 20 «Красная шапочка» г. Бердянск выделяются следующие общности: педагог – дети; родители (законные представители) – ребёнок (дети), педагог - родители (законные представители).

1. Профессиональная общность – это устойчивая система связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО.

Ценность профессиональной общности: обеспечивает создание необходимых психолого-педагогических условий для реализации программы воспитания. Профессиональная общность способствует личностному развитию каждого ребёнка с учётом его индивидуальности и позитивной социализации на основе традиционных ценностей российского общества.

Цели организации профессиональной общности включают:

- формирование полноценных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;
- мотивацию детей к общению друг с другом, поощрение даже самых незначительных стремлений к общению и взаимодействию;
- поощрение детской дружбы, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы сверстников принимала общественную направленность;
- заботу о том, чтобы дети непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;
- содействие проявлению детьми заботы об окружающих, обучение чуткости к сверстникам, побуждение сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему товарищу;
- воспитание в детях качеств личности, которые помогают влиться в общество сверстников (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность и пр.);
- обучение детей совместной деятельности, насыщение их жизни событиями, которые сплачивали бы и объединяли ребят;
- воспитание в детях чувства ответственности перед группой за своё поведение.

Особенности организации профессиональной общности и её роль в процессе воспитания детей

Формы профессиональных общностей:

1. Педагогический совет, который выступает как высший орган руководства воспитательно-образовательным процессом. Его функции в решении задач воспитания:

- оценка результативности реализации программ развития, воспитания и обучения детей;
- рассмотрение вопросов усовершенствования организации учебно-воспитательного процесса;
- одобрение плана работы ДОО, в том числе узких специалистов;
- утверждение мероприятий по охране и укреплению здоровья детей.
- обсуждение вопросов повышения квалификации педагогических работников, развития их творческой инициативы, внедрения в учебно-воспитательный процесс достижений науки и передового педагогического опыта;
- анализ проведения экспериментальной и инновационной деятельности в ДОО;
- определение путей сотрудничества с семьёй;

2. Психолого-педагогический консилиум (ППК), целью которого является создание оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации воспитанников посредством психолого-педагогического сопровождения. Задачи ППК:

- выявлять трудности в освоении образовательных программ, особенности в развитии, социальной адаптации и поведении воспитанников;
- разрабатывать рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения;
- консультировать участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей воспитанников;
- контролировать выполнение рекомендаций ППк.

3. Творческая группа – как добровольное профессиональное объединение педагогов, заинтересованных в коллективном сотрудничестве по изучению, разработке и обобщению материалов по определённой теме. Её организация определяется локальным актом ДОО и включает несколько аспектов: цели и задачи, структура и состав, формы работы, права и обязанности членов группы, прекращение деятельности. Некоторые задачи творческой группы:

- поиск и использование инновационных образовательных технологий, методик, форм и средств;
- разработка, апробация и распространение новых педагогических методик, технологий, дидактических материалов;
- совершенствование методики проведения различных видов занятий и их методического обеспечения;
- изучение, систематизация и внедрение передового педагогического опыта.

4. Групповые супервизии по разбору сложных случаев. Групповая супервизия призвана помочь повысить качество образования дошкольного учреждения, провести профилактику эмоционального выгорания педагогов и сплотить коллектив.

Роль групповых супервизий по разбору сложных случаев в воспитательном процессе ДОО заключается в том, чтобы помочь педагогам разобраться в проблемных ситуациях, получить обратную связь от коллег и осознать собственные реакции на них.

Некоторые преимущества групповых супервизий:

Получение обратной связи. Реакции, которые возникают в процессе групповых взаимодействий, в дальнейшем помогают в разрешении межличностных конфликтов вне группы.

Выполнение различных ролей. В процессе супервизии педагоги могут быть как активными участниками, так и зрителями, наблюдателями. Это позволяет им оценить своё поведение на основе сравнения себя в различных ролях.

Профилактика профессионального выгорания. Процесс нормализации профессионального самоощущения в трудных ситуациях способствует профилактике профессионального выгорания.

Повышение квалификации. Работа в супервизорской группе способствует формированию устойчивой профессиональной позиции, целостного видения своей работы, причин возникающих трудностей, своих сильных сторон и путей дальнейшего развития.

Укрепление личностных и профессиональных ресурсов. Создаваемая в рамках супервизорских сессий среда способствует установлению профессиональных связей в кругу заинтересованного профессионального сообщества.

2. Профессионально-родительская общность включает сотрудников ДОО и всех взрослых членов семей воспитанников, которых связывают не только общие ценности, цели развития и воспитания детей, но и уважение друг к другу.

Ценности профессионально-родительской общности:

- целостность семьи – права родителей условны, права детей абсолютны;
- право семьи на самоопределение;
- уважение уникальности каждой личности;
- уважение права членов семьи жить в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями, которые соответствуют их «корням», их культурному наследию.

Цель: объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в ДОО. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в детском саду. Без совместного обсуждения

воспитывающими взрослыми особенностей ребенка невозможно выявление и в дальнейшем создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

Особенности организации профессионально-родительской общности и её роль в процессе воспитания детей

Профессионально-родительские общности ДОО:

1. Родительское собрание:

- групповое;
- общее.

2. Родительский комитет.

3. «Родительский клуб».

1. В каждой группе ДОО, не реже 2 раз в год, проводятся родительские собрания, на которых педагоги обсуждают с родителями вопросы воспитания и образования детей конкретной группы. Это способствует установлению партнёрства между педагогами и семьями.

Все родители имеют право участвовать в общем родительском собрании, которое проводится не реже 1 раза в год, где обсуждаются вопросы, касающиеся концепции воспитания и обучения, задач, способов и средств их достижения.

2. Родительский комитет ДОО обеспечивает постоянную и систематическую связь ДОО с родителями, оказывает содействие педагогической пропаганде для всестороннего развития детей дошкольного возраста.

В состав родительского комитета входят представители – родители (законные представители) воспитанников, по одному человеку от каждой группы детского сада. Представители избираются ежегодно на родительских собраниях по группам в начале учебного года.

Из своего состава родительский комитет избирает председателя (в зависимости от численного состава могут избираться заместители председателя, секретарь).

Решения родительского комитета являются рекомендательными. Обязательными для исполнения являются только те решения, в целях реализации которых заведующим издаётся приказ по ДОО.

Функции родительского комитета:

- содействие обеспечению оптимальных условий для организации образовательной деятельности (участие в приобретении учебной литературы, подготовке наглядных методических пособий);
- координация деятельности родительских советов групп ДОУ;
- участие в установлении связей педагогов с семьями воспитанников;
- проведение разъяснительной и консультативной работы среди родителей (законных представителей) воспитанников ДОО об их правах и обязанностях;
- контроль медицинского обслуживания и организации качества питания детей совместно с администрацией детского сада;
- внесение на рассмотрение администрации предложений по вопросам организации образовательной деятельности в ДОО.

3. «Родительский клуб» – это форма взаимодействия ДОО с родителями воспитанников, направленная на приобщение семьи к активному участию в учебно-воспитательном процессе.

Ценности родительского клуба:

1) Сотрудничество семьи и педагогов. Родительский клуб служит связующим звеном между родителями, специалистами и воспитанниками, помогая решать проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

2) Повышение психолого-педагогической компетентности родителей. Участники клуба получают знания и навыки, необходимые для воспитания и развития детей с ОВЗ.

3) Формирование взаимного доверия между образовательным учреждением и семьёй.

4) Просветительская работа по проблемам нарушений развития детей и их коррекции

Цель родительского клуба – всестороннее психолого-педагогическое сопровождение воспитания и развития детей с ОВЗ и нормативно-развивающих детей, посещающих

учреждение.

Законы клуба:

- В работе клуба участвуют заинтересованные и активные родители.
- Учимся любить детей такими, какие они есть.
- Каждый участник имеет свою точку зрения.
- Важно и ценно для ребёнка чувствовать поддержку родителей.
- Вместе мы преодолеем все трудности.

Направления работы Клуба:

1) Психолого-педагогическое, информационное просвещение родителей «За круглым столом».

2) Взаимопомощь и поддержка (индивидуальная, групповая).

3. Детско-взрослая общность – это объединение субъектов (педагогов, обучающихся, их родителей) на основе общих ценностей, ценностных ориентиров, норм, смыслов общения и взаимодействия. Целями детско-взрослой общности является развитие профессионализма педагогов, повышение педагогической культуры родителей, успешная социализация и самореализация ребенка.

Для общности характерно наличие общих традиций, 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 взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком и становятся его собственными.

Возможности разновозрастного взаимодействия в ДОО обеспечиваются путем функционирования 6 разновозрастных групп: 3-5 лет; 4-6 лет; 5-7(8) лет; 6-7(8) лет.

Также, общие спортивные праздники и развлечения, досуговые мероприятия проходят для всех детей на общей площадке ДОО в любое время года при благоприятных погодных условиях.

Задачи воспитания в образовательных областях.

1. Для проектирования содержания воспитательной работы необходимо соотнести направления воспитания и образовательные области.

2. Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в ФГОС ДО:

- Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» соотносится с патриотическим, духовно-нравственным, социальным и трудовым направлениями воспитания;
- Образовательная область «Познавательное развитие» соотносится с познавательным и патриотическим направлениями воспитания;
- Образовательная область «Речевое развитие» соотносится с социальным и эстетическим направлениями воспитания;
- Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» соотносится с эстетическим направлением воспитания;
- Образовательная область «Физическое развитие» соотносится с физическим и оздоровительным направлениями воспитания.

3. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Родина», «Природа», «Семья», «Человек», «Жизнь», «Милосердие», «Добро», «Дружба», «Сотрудничество», «Труд». Это предполагает решение задач нескольких направлений воспитания:

- воспитание любви к своей семье, своему населенному пункту, родному краю, своей стране;

- воспитание уважительного отношения к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;
- воспитание ценностного отношения к культурному наследию своего народа, к нравственным и культурным традициям России;
- содействие становлению целостной картины мира, основанной на представлениях о добре и зле, прекрасном и безобразном, правдивом и ложном;
- воспитание социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбия, сотрудничества, умения соблюдать правила, активной личностной позиции.
- создание условий для возникновения у ребёнка нравственного, социально значимого поступка, приобретения ребёнком опыта милосердия и заботы;
- поддержка трудового усилия, привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи;
- формирование способности бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей.

4. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Познавательное развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Человек», «Семья», «Познание», «Родина» и «Природа», что предполагает:

- воспитание отношения к знанию как ценности, понимание значения образования для человека, общества, страны;
- приобщение к отечественным традициям и праздникам, к истории и достижениям родной страны, к культурному наследию народов России;
- воспитание уважения к людям – представителям разных народов России независимо от их этнической принадлежности;
- воспитание уважительного отношения к государственным символам страны (флагу, гербу, гимну);
- воспитание бережного и ответственного отношения к природе родного края, родной страны, приобретение первого опыта действий по сохранению природы.

5. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Речевое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Культура», «Красота», что предполагает:

- владение формами речевого этикета, отражающими принятые в обществе правила и нормы культурного поведения;
- воспитание отношения к родному языку как ценности, умения чувствовать красоту языка, стремления говорить красиво (на правильном, богатом, образном языке).

6. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Красота», «Культура», «Человек», «Природа», что предполагает:

- воспитание эстетических чувств (удивления, радости, восхищения, любви) к различным объектам и явлениям окружающего мира (природного, бытового, социокультурного), к произведениям разных видов, жанров и стилей искусства (в соответствии с возрастными особенностями);
- приобщение к традициям и великому культурному наследию российского народа, шедеврам мировой художественной культуры с целью раскрытия ценностей «Красота», «Природа», «Культура»;
- становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего мира и внутреннего мира ребёнка;
- формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми;
- создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребёнка с учётом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими людьми (детьми и взрослыми).

7. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Физическое развитие» направлено на приобщение детей к ценностям «Жизнь», «Здоровье», что предполагает:

- формирование у ребёнка возрастосообразных представлений о жизни, здоровье и физической культуре;
- становление эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни, интереса к физическим упражнениям, подвижным играм, закаливанию организма, к овладению гигиеническим нормам и правилами;
- воспитание активности, самостоятельности, уверенности, нравственных и волевых качеств.

Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников

Работа с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста строится на принципах ценностного единства и сотрудничества с ДОО.

Работа с родителями в ДОО организуется в нескольких направлениях:

1) обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, воспитания и образования, охраны и укрепления здоровья детей;

2) оказание помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития;

3) создание условий для участия родителей (законных представителей) в воспитательно-образовательной деятельности;

4) создание возможностей для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией Программы.

В рамках взаимодействия с семьёй в ДОО, одной из эффективных форм поддержки являются консультационные встречи со специалистами ДОО. В ходе встреч обсуждаются вопросы, касающиеся различных сторон воспитания и развития детей. Периодичность встреч и тематика определяется запросом родителей. Для получения дополнительной информации о характере и причинах возникновения той или иной проблемы, возможных путях и способах ее решения проводятся микроисследования в сообществе детей и родителей (экспресс-методики, анкеты, тесты, опросники).

Виды и формы деятельности, которые используются в построении сотрудничества педагогов и родителей (законных представителей) в процессе воспитательной работы

Групповые формы работы:

Семейные встречи, участвуя в которых родители могут получать рекомендации от профессиональных психологов, педагогов, дефектологов, логопедов и обмениваться собственным опытом в пространстве воспитания детей дошкольного возраста.

Педагогические гостиные, посвященные вопросам воспитания., круглые столы с приглашением специалистов.

Родительские собрания, посвященные обсуждению актуальных и острых проблем воспитания детей дошкольного возраста.

Мастер-классы, Дни открытых дверей, с целью ознакомления родителей воспитанников с передовыми технологиями воспитания и образования детей, повышения родительской компетентности в вопросах воспитания.

Взаимодействие в социальных сетях: родительские группы в социальных сетях и на сайте ДОО, посвященные обсуждению интересующих родителей вопросов воспитания; виртуальные консультации психологов и педагогов.

Индивидуальные формы работы:

Работа специалистов по запросу родителей для решения проблемных ситуаций, связанных с воспитанием ребенка дошкольного возраста.

Участие родителей (законных представителей) в педагогических консилиумах, собираемых в случае возникновения острых проблем, связанных с воспитанием ребенка.

Участие родителей (законных представителей) и других членов семьи дошкольника в

реализации проектов и мероприятий воспитательной направленности.

Индивидуальное консультирование родителей (законных представителей), с целью координации воспитательных усилий педагогического коллектива и семьи.

Формы взаимодействия с родителями:

Непосредственные формы	Опосредованные формы
Мероприятия направленные на повышение родительской компетентности	
Консультации, беседы. (Групповые, коллективные, индивидуальные)	Взаимодействие посредством функции «вопрос» на сайте «написать сообщение» в ВК
Официальные мероприятия, связанные с управлением образовательных отношений	
Родительские собрания, заседания Управляющего совета, Дни открытых дверей.	Размещение информации на официальном сайте образовательной организации
Мероприятия, направленные на повышение и поддержку активности и инициативы родителей	
Тематические встречи, клубы, просмотр открытых занятий	Издание местной периодики (газета, страничка), оформление стендов, папок-передвижек. альбомов с актуальной для родителей информацией
Мероприятия, направленные на анализ удовлетворённости родителей качеством дошкольного образования	
Опросы	Анкетирование; ящик вопросов и предложений, с последующей обработкой, обобщением и ответами в открытом доступе
Мероприятия, направленные на поддержку непосредственного детско-родительского взаимодействия	
Непосредственное участие в праздниках, театрализованных представлениях, досугах и т.д.	Участие в проектных работах в части оформления выставок, музеев, инсталляций, семейных альбомов и др., изготовление пособий, костюмов и пр.

События ДОО

Событие предполагает взаимодействие ребёнка и взрослого, в котором активность взрослого приводит к приобретению ребёнком собственного опыта, переживаемого в той или иной ценности. Событийным может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и прочее.

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества. Это помогает каждому педагогу спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребёнком.

События в ДОО проектируются в соответствии с логикой календарного плана:

- на день – режим дня с возможностью гибкой подстройки под ситуацию ребенка, группы, актуальной темы для обсуждения;

- на неделю – целесообразно выстраивать в зависимости от плана работы на месяц;

- на месяц или квартал, как ритм подготовки к праздникам;

- на год-цикл знаменательных событий, традиционных народных праздников.

Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы ДОО, группы.

Формы проектирования событий в дошкольном учреждении:

- разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (проведение эксперимента, детско-взрослый спектакль, совместное конструирование, спортивные игры)

- проектирование встреч, общения детей со старшими, младшими детьми, с ровесниками, а также со взрослыми, носителями социально значимых культурных практик (искусство, литература, прикладное творчество и т.д.), профессий, культурных традиций

народов России;

- создание творческих детско-взрослых проектов (праздник к Дню Победы «Мы помним!», «Неделя сказок», «День дружбы народов» и т. д.).

Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий

Традиционными общими праздниками являются сезонные праздники на основе народных традиций и фольклорного материала: осенний праздник урожая, праздники встречи или проводов зимы, встречи весны и лета.

Общегражданские праздники – Новый год, Международный женский день, День Матери, День отца, День защиты детей, День семьи, любви и верности.

Патриотические мероприятия: утренники, посвященные Дню защитника Отечества, Дню Победы; развлечения: «День космонавтики», «День российского флага», «1 сентября – День Знаний», «День города», «День России».

Периодически планируются совместные досуговые события с родителями: концерты, выставки творческих работ, фестивали семейного творчества, спортивные праздники и т.д.

Общекультурные традиции жизни ДОО представлены следующими формами:

- выход детей старшего дошкольного возраста за пределы детского сада на прогулки и экскурсии;

- дни рождения сверстников;

- показ детям кукольных спектаклей;

- организация развлечений и праздников;

- художественные творческие мастер-классы с приглашением специалистов (в соответствии с возможностями организации).

Образовательное событие и проектно-исследовательская деятельность

Зачастую проектная деятельность возникает на основе отдельного детского интереса, вопроса, на который нужно ответить, и допускает индивидуальное участие или участие подгруппы детей, с привлечением членов их семей. Проект может возникнуть и реализовываться самостоятельно, отдельно от общей темы, с которой работает группа.

Образовательное событие и сюжетно-ролевая игра

Образовательное событие близко к сюжетной игре: есть завязка, развитие сюжета, кульминация и развязка. Но в отличие от театрализованной или сюжетной игры, в образовательном событии дети действуют не только в фантазийном, вымышленном мире, но и получают представления о реальных событиях и явлениях, видят практический смысл своих действий. Для этого педагог предусматривает и включает разнообразное образовательное содержание в игровой сюжет. Таким образом, история, в которую погружается ребенок, становится наиболее органичной формой познания для этого возраста.

Образовательное событие и традиционный праздник

При подготовке традиционного праздника главная роль в выборе темы, номеров и костюмов, оформления помещения отводится педагогам. Традиционный праздник - это своего рода отчет педагогов перед родителями о проделанной работе, который наглядно демонстрирует, чему научились их дети за последние несколько месяцев посещения сада.

В процессе подготовке этого события дети совместно с педагогом готовят отдельные части общего образовательного события, занимаются оформлением зала.

Тематика традиционных праздников, событий, мероприятий в ГБУ ДОО ЗО «Детский сад №20 «Красная шапочка» г. Бердянск

Праздники (утренники): «Новый год», «8 марта – Международный женский день», «День защитника Отечества», «Выпускной».

Развлечения: «Осень золотая», «Весна-красна», «День матери», «День отца», «Путешествие в страну Светофорию» (ПДД).

Праздники русской культуры: «Широкая масленица», «Осенняя ярмарка», «Иван Купала».

Экологические мероприятия: развлечения «День Земли», «День птиц», «День воды»; выставка поделок из бросового и природного материала, посвященная Дню охраны окружающей среды.

Спортивные праздники и развлечения: «Зимние игры», «День здоровья», «Мама, папа, я – спортивная семья».

Патриотические мероприятия: утренник, посвященный Дню Победы; развлечения «День космонавтики», «День российского флага», «1 сентября - День Знаний», «День города», «День семьи, любви и верности», «День России», «День защиты детей»

Конкурсы: «Дары осени», «Вместо елки - букет», «Конкурс чтецов», «Снежные фантазии» и др.

Городские и областные олимпиады, спартакиады, фестивали, конкурсы, акции.

Поскольку воспитатель является для ребенка фигурой очень значимой, именно на него ложится огромная ответственность за создание условий для личностного развития ребенка.

Это подразумевает работу с каждым ребенком в трех ключевых направлениях: помощь в определении мотивов и установок, развитие универсальных компетенций, освоение технологий и инструментов под конкретные типы деятельности и задачи.

Совместная деятельность в образовательных ситуациях

Совместная деятельность в образовательных ситуациях является ведущей формой организации совместной деятельности взрослого и ребёнка по освоению образовательной программы ДО, в рамках которой возможно решение конкретных задач воспитания.

Воспитание в образовательной деятельности осуществляется в течение всего времени пребывания ребёнка в ДОО.

К основным видам организации совместной деятельности в образовательных ситуациях в ДОО относятся:

- ситуативная беседа, рассказ, советы, вопросы;
- социальное моделирование, воспитывающая (проблемная) ситуация, составление рассказов из личного опыта;
- чтение художественной литературы с последующим обсуждением и выводами, сочинение рассказов, историй, сказок, заучивание и чтение стихов наизусть;
- разучивание и исполнение песен, театрализация, драматизация, инсценировки;
- рассматривание и обсуждение картин и книжных иллюстраций, просмотр видеороликов, презентаций, мультфильмов;
- организация выставок (книг, репродукций картин, тематических или авторских, детских поделок и тому подобное), экскурсии (в музей, в общеобразовательную организацию и тому подобное), посещение спектаклей, выставок;
- игровые методы (игровая роль, игровая ситуация, игровое действие и другие);
- демонстрация собственной нравственной позиции педагогом, личный пример педагога,
- приучение к вежливому общению, поощрение (одобрение, тактильный контакт, похвала, поощряющий взгляд).

Основными формами воспитательной работы, используемыми в ДОО, являются:

1) *Индивидуальные.* Позволяют индивидуализировать воспитание (содержание, методы, средства). К ним относятся: беседа, выполнение совместного поручения, совместный поиск решения проблемы, задачи. Эти формы могут действовать самостоятельно, а чаще всего они сопровождают друг друга.

2) *Групповые.* Группа делится на подгруппы, при этом педагогу важно обеспечить взаимодействие детей в процессе обучения. К ним относятся творческие группы, микрокружки. В этих формах воспитатель проявляет себя как организатор. Главная задача воспитателя, с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой – создать условия для получения в группе ощутимого положительного результата.

3) *Фронтальная.* Работа со всей группой, чёткое расписание, единое содержание. К ним относятся различные конкурсы, спектакли, концерты, походы, спортивные соревнования и др. В зависимости от возраста воспитанников и ряда других условий воспитатели могут выполнять различную роль при использовании этих форм: ведущего участника, организатора; рядового участника деятельности, воздействующего на детей личным примером; помощника детей в

организации деятельности

4) *Массовые*. Проводятся в виде праздников, слетов, шествий и т.д., в которых принимают участие несколько разных возрастных групп, весь детский сад или рядом расположенные ДОО.

Организация предметно-пространственной среды

Реализация воспитательного потенциала предметно-пространственной среды предусматривает совместную деятельность педагогов, обучающихся, других участников образовательных отношений по её созданию, поддержанию, использованию в воспитательном процессе.

Предметно-пространственная среда дошкольного учреждения отражает федеральную, региональную специфику, а также специфику ДОО и включает:

- оформление помещений;
- оборудование;
- игры и игрушки.

Предметно-пространственная среда отражает ценности, на которых строится программа воспитания, способствует их принятию и раскрытию ребенком.

Среда включает знаки и государственные символы России, Запорожской области, города Бердянск.

Среда отражает региональные, этнографические и другие особенности социокультурных условий, в которых находится ДОО. Среда предоставляет ребенку возможность погружения в культуру своей Родины, знакомства с особенностями региональной культурной традиции.

Среда является экологичной, природосообразной и безопасной.

Среда обеспечивает ребенку возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей.

Среда обеспечивает ребенку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает необходимость научного познания, формирует научную картину мира.

Среда обеспечивает ребенку возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей воспитанников, героев труда, представителей разных профессий и пр.) Результаты труда ребенка отражаются и сохраняются в среде группового пространства и других помещений ДОО.

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

Среда ДОО гармонична и эстетически привлекательна.

При выборе материалов, оборудования, игр и игрушек для предметно-пространственной среды коллектив ДОО ориентируется на продукцию отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста.

Предметно-пространственная среда ГБУ ДОО ЗО «Детский сад №20 «Красная шапочка» г. Бердянск создана педагогами для достижения целей воспитания и развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов. Организация среды дошкольного учреждения выстроена в соответствии с задачами ФОП ДО, с учетом требований ФГОС ДО по пяти образовательным областям образовательной программы ДО, по направлениям воспитания, предусмотренным настоящей Программой.

Для того чтобы дети могли осознанно осуществлять свой выбор и планировать свою деятельность, в группах созданы **центры активности**, которые способствуют развитию исследовательской и самостоятельной деятельности детей. Центры активности – игровые зоны, где материалы, оборудование и игрушки, подобраны таким образом, чтобы стимулировать разнообразные игры и виды деятельности, способствующие решению воспитательных задач.

Центры активности в ДОО периодически пополняются материалами и атрибутами, изготовленными совместно с детьми, родителями в результате проведения конкурсов, выставок на уровне ДОО

Предметно-пространственная среда ДОО обеспечивает максимальную реализацию воспитательно-образовательного потенциала пространства дошкольного учреждения, групп, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

Развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает реализацию следующих воспитательных целей;

- учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;

- учет возрастных особенностей детей.

Развивающая среда ДОО построена на следующих принципах:

- 1) насыщенность;
- 2) трансформируемость;
- 3) полифункциональность;
- 4) вариативность;
- 5) доступность;
- 6) безопасность.

Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство оснащено средствами обучения и воспитания, соответствующими материалами, игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем, которые обеспечивают:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность воспитанников;

- экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- возможность самовыражения детей.

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

Полифункциональность материалов позволяет разнообразно использовать составляющие предметной среды: детскую мебель, маты, мягкие модули, ширмы, природные материалы, необходимые в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

Вариативность среды позволяет создать различные пространства (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразный материал, игры, игрушки и оборудование, обеспечивают свободный выбор детей. Игровой материал периодически сменяется, с целью стимулирования игровой, двигательной, познавательной и исследовательской активности детей. Доступность среды создает условия для свободного доступа детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности; исправность и сохранность материалов и оборудования.

Безопасность предметно-пространственной среды обеспечивает соответствие всех ее элементов требованиям по надежности и безопасности их использования.

Социальное партнерство

Расположение ДОО накладывает отпечаток и на особенности воспитательно значимого взаимодействия с социальными партнёрами. В шаговой доступности от ДОО находится городское управление МЧС (пожарная часть), что позволяет решать задачи патриотического воспитания, ознакомливать детей с почетной профессией пожарного спасателя путем проведения экскурсий, визитов представителей пожарной части в ДОО, бесед с детьми,

демонстрации работы пожарной команды, устройства пожарной автотехники.

Реализация воспитательного потенциала социального партнерства предусматривает:

- участие представителей организаций-партнеров в проведении отдельных мероприятий (дни открытых дверей, государственные и региональные, праздники, торжественные мероприятия и другое);

- участие представителей организаций-партнеров в проведении занятий в рамках дополнительного образования;

- проведение на базе организаций-партнеров различных мероприятий, событий и акций воспитательной направленности;

- реализация различных проектов воспитательной направленности, совместно разрабатываемых детьми, родителями (законными представителями) и педагогами с организациями-партнерами.

Создана внешняя система взаимодействия ДОО с учреждениями социума на основе договоров и совместных планов для решения актуальных проблем образовательного процесса, разнообразия деловых и творческих связей с различными организациями и учреждениями города.

Основные направления ГБУ ДОО ЗО «Детский сад № 20 «Красная шапочка» г. Бердянск в работе с макросоциумом:

Учреждения культуры	Библиотечная система города Бердянска, библиотеки-филиала №2 (проведение занятий, бесед)
Учреждения образования	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Азовский государственный педагогический университет. (база для студентов, участие в конференциях, повышение квалификации)
Другие организации	Городское управление МЧС (пожарная часть). (проведение бесед, экскурсии, демонстрации оборудования)
	Отдел Госавтоинспекции ОМВД России в городе Бердянск (участие в родительских собраниях, проведение бесед о ПДД)

2.5.4. Организационный раздел Программы воспитания

Кадровое обеспечение

Качественная реализация Программы осуществляется за счет слаженной работы педагогического коллектива ДОО, имеющего высокий образовательный, квалификационный и профессиональный уровень. ДОО укомплектовано квалифицированными кадрами, в т.ч. руководящими, педагогическими, учебно-вспомогательными, административно-хозяйственными работниками.

Уровень профессиональной подготовленности педагогических работников ДОО, их мастерство, умение руководить процессом оказывают большое влияние на его ход и результаты.

Кадровый состав ДОО представлен в разделе «Сведения об образовательной организации. Педагогический состав» на сайте ДОО (<https://ds20-berdyansk-r23.gosweb.gosuslugi.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizatsii/pedagogicheskiy-sostav/>)

Кадровые условия ДОО соответствуют критериям оценки реализации программы воспитания в детском саду:

- профильная направленность квалификации педагогических работников соответствует

занимаемой должности;

- педагогические работники способны к конструктивному взаимодействию с родителями воспитанников и пр.

Качество организации воспитательно-образовательного процесса и реализация Программы воспитания в ДОО в значительной мере зависит от индивидуально-личностных и профессиональных качеств педагогов, таких как профессиональная компетентность, нацеленность на результат, высокие нравственные качества и т.д.

На современном этапе организация воспитательного процесса требует от педагогических работников ДОО:

- знание и понимание современных факторов, оказывающих влияние на воспитание и личностное развитие ребенка;

- знание особенностей психологического развития ребенка в условиях всеобщей цифровизации;

- гибкость в вопросах оперативного внесения в программу воспитания изменений, predetermined документами стратегического планирования РФ;

- готовность к взаимодействию, обратной связи и информационной открытости в отношении социальных партнеров ДОО.

Педагогические работники ДОО, реализующие Программу, обладают основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей:

- обеспечение эмоционального благополучия;

- поддержка индивидуальности и инициативы;

- построение вариативного развивающего образования;

- взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания и развития ребенка.

Воспитанием, обучением и развитием детей в ГБУ ДОО ЗО «Детский сад № 20 «Красная шапочка» г. Бердянск занимаются 20 специалистов, включая заместителя заведующего по дошкольному воспитанию детей и методической работе, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителей-логопедов, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, воспитателей групп, тьюторов, ассистентов.

Часть педагогов имеет соответствующее образование и стаж педагогической работы. Часть педагогов заканчивают обучение в Азовском государственном педагогическом университете. Некоторые педагоги прошли профессиональную переподготовку. Все педагоги постоянно повышают свою квалификацию.

Успешному достижению целей и задач Программы воспитания способствует:

- четкое разделение функционала, связанного с организацией и реализацией воспитательного процесса;

- консультативная поддержка педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам воспитания, развития и охраны здоровья детей;

- обеспечение организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы воспитания;

- система работы по обеспечению повышения квалификации педагогических работников ДОО по вопросам воспитания, психолого-педагогического сопровождения талантливых детей, детей с ОВЗ, сирот и опекаемых, детей мигрантов с этнокультурными особенностями и т.д.

Воспитательная деятельность педагога включает в себя реализацию комплекса организационных и психолого-педагогических задач, решаемых педагогом с целью обеспечения оптимального развития личности ребенка.

Методическая детализация реализации воспитательной деятельности педагога осуществляется в процессе ее проектирования и организации.

Наименование должности	Функционал, связанный с организацией и реализацией воспитательного процесса
Заведующий детским садом	• управляет воспитательной деятельностью на уровне ДОО;

	• создает условия, позволяющие педагогическому составу реализовать воспитательную деятельность; • проводит анализ итогов воспитательной деятельности в ДОО за учебный год; • контролирует воспитательную деятельность в ДОО на учебный год, включая календарный план воспитательной работы на учебный год; • регулирует воспитательную деятельность в ДОО; • контролирует исполнение управленческих решений по воспитательной деятельности в ДОО (в том числе осуществляет мониторинг качества организации воспитательной деятельности в ДОО).
Заместитель заведующего по дошкольному воспитанию детей и методической работе	• организует воспитательную деятельность в ДОО; • разрабатывает необходимые для организации воспитательной деятельности в ДОО нормативные документы (положения, инструкции, должностные и функциональные обязанности, проекты и программы воспитательной работы и др.); • анализирует возможности имеющихся структур для организации воспитательной деятельности; • планирует работу воспитательной деятельности; • организует практическую работу в ДОО в соответствии с календарным планом воспитательной работы; • проводит мониторинг состояния воспитательной деятельности в ДОО совместно с Педагогическим советом; • организует повышение квалификации профессиональной переподготовки педагогов для совершенствования их психолого-педагогической и управленческой компетентностей; • проводит анализ и контроль воспитательной деятельности, распространение передового опыта других образовательных организаций; • формирует мотивацию педагогов к участию в разработке и реализации разнообразных образовательных и социально значимых проектов; • информирует о наличии возможностей для участия педагогов в воспитательной деятельности; • наполняет сайт ДОО информацией о воспитательной деятельности; • участвует в организационно-координационной работе при проведении в ДОО воспитательных мероприятий; • организует участие воспитанников в конкурсах различного уровня; • оказывает организационно-методическое сопровождение воспитательной деятельности педагогических инициатив; • создает необходимую для осуществления воспитательной деятельности инфраструктуру; • развивает сотрудничество с социальными партнерами; • стимулирует активную воспитательную деятельность педагогов.
Воспитатель Музыкальный руководитель Инструктор по физической культуре	• обеспечивает занятие воспитанников художественным и техническим творчеством, физической культурой и спортом; • формирует у обучающихся активную гражданскую позицию, сохраняет и приумножает нравственные, культурные и научные ценности в условиях современной жизни, сохранение традиций ДОО; • организует работу по формированию общей культуры будущего школьника;

	• внедряет здоровый образ жизни; • внедряет в практику воспитательной деятельности научные достижения, новые технологии образовательного процесса; • организует участие воспитанников в мероприятиях, проводимых районными и другими структурами в рамках воспитательной деятельности.
Помощник воспитателя	• совместно с воспитателем обеспечивает занятие обучающихся творчеством, трудовой деятельностью; • участвует в организации работы по формированию общей культуры будущего школьника.
Педагог-психолог	• организует взаимодействие педагогов; • разрабатывает коррекционные программы индивидуального развития ребенка; • проводит психопрофилактическую и психодиагностическую работу с детьми; • организует специальную коррекционную работу с детьми, входящими в группу риска; • повышает уровень психологической компетентности педагогов детского сада; • проводит консультативную работу с родителями.
Учитель-дефектолог	• диагностирует детей, чтобы определить особенности их развития и образовательные потребности; • индивидуальное обучение и коррекция (разработка индивидуальных образовательных программ и методик, адаптированных к конкретным потребностям каждого ребёнка); • консультирование родителей; • содействие инклюзивному образованию; помощь в интеграции детей с особыми потребностями в общую группу; • оценка и мониторинг прогресса (регулярная оценка прогресса каждого ребёнка и корректировка программ обучения в зависимости от его нужд); • поддержка социализации.
Учитель-логопед	• диагностирует уровень импрессивной и экспрессивной речи; • составляет индивидуальные планы развития; • проводит индивидуальные занятия (постановка правильного речевого дыхания, коррекция звуков, их автоматизация, • дифференциация и введение в самостоятельную речь), подгрупповые занятия (формирование фонематических процессов); • консультирует педагогических работников и родителей о применении логопедических методов и технологий коррекционно-развивающей работы
Тьютор	• организация образовательной среды. Тьютор проектирует доступную и разнообразную образовательную среду, создаёт особую среду для дошкольников с ОВЗ и инвалидностью, регулирует взаимодействие субъектов образования. • организационно-методическое обеспечение поддержки. Специалист выбирает подходящие методики для создания детьми индивидуальных программ и проектов для обучения, анализирует результаты сопровождения и разрабатывает для этого средства. • педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов. Тьютор выявляет уникальные характеристики, интересы,

	способности, проблемы и затруднения дошкольников, привлекает их к созданию индивидуальных планов воспитания и обучения, сопровождает детей в реализации этих планов. • общеразвивающее направление. Тьютор поддерживает инициативу и интересы детей, подбирает для них такие виды деятельности, в которых ребёнок учится выбирать, осознавать свои первые интересы и предпочтения. • сопровождение в узкой предметной области. Тьютор фиксирует интерес ребёнка и создаёт условия для его развития в определённой области с помощью сюжетно-ролевых игр, экскурсий, сказок и т.д. • сопровождение детей с ОВЗ. Тьютор изучает среду образовательной организации, после чего корректирует или видоизменяет её, чтобы ребёнок с особыми потребностями имел возможность выстраивать своё образовательное движение.
Ассистент	• персональное сопровождение. Ассистент помогает ребёнку с учётом его физического состояния. • помощь в перемещении. Ассистент поддерживает воспитанника при перемещении внутри группы, в здании и на территории ДОО. • создание условий для индивидуализации процесса обучения. Ассистент контролирует организацию рабочего пространства воспитанника, соблюдение особого режима, организацию образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребёнка. • составление персонального маршрута сопровождения. • контроль состояния ребёнка. Ассистент следит за эмоциональным и физическим состоянием ребёнка в соответствии с рекомендациями индивидуальной программы реабилитации. • участие в методической работе. Ассистент участвует в работе педагогических и методических советов, в подготовке и проведении родительских собраний, в организации консультативной помощи родителям по вопросам сопровождения ребёнка с ОВЗ. • контроль и оценка эффективности созданных условий. Ассистент оценивает комфортность условий для ребёнка с ОВЗ в ДОО и эффективность созданных условий. • обеспечение охраны жизни и здоровья воспитанников. Ассистент выполняет правила внутреннего трудового распорядка, правила по охране труда и пожарной безопасности.
Медицинский персонал	• проводит лечебно-профилактические и оздоровительные мероприятия; • осуществляет контроль за состоянием здоровья детей • посредством регулярных осмотров, за соблюдением требований санитарно-эпидемиологических норм.

Нормативно-методическое обеспечение реализации Программы воспитания

Достижение цели воспитания осуществляется педагогами ДОО через решение следующих задач:

- содействие становлению первичных представлений о базовых ценностях российского общества;
- формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, самому себе;
- поддержка освоения первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми ценностями и нормами российского общества.

Основные локальные акты:

- 1) Основная общеобразовательная программа – образовательная программа ГБУ ДОО ЗО «Детский сад №20 «Красная шапочка» г. Бердянск.
- 2) Адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для детей по нозологическим группам: ТНР, ЗПР, ИН, ТМНР, РАС.
- 3) Годовой план работы ДОО на учебный год.
- 4) Должностные инструкции педагогов ДОО.
- 5) Документы, регламентирующие воспитательную деятельность в ДОО (штатное расписание, обеспечивающее кадровый состав, реализующий воспитательную деятельность в ДОО) и т.д.

Для реализации программы воспитания ДОО педагогам рекомендовано использовать практическое руководство «Воспитателю о воспитании», представленное в открытом доступе в электронной форме на платформе <https://институтвоспитания.рф/>

Содержание нормативно-правового обеспечения как вида ресурсного обеспечения реализации Рабочей программы воспитания включает:

- Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в РФ» по вопросам воспитания обучающихся».
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, приказ Минобрнауки №1155 от 17.10.2013 г.;
- приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 г. № 1028 «Федеральная образовательная программа дошкольного образования»;
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.»;
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 12.11.2020 г. № 2945-р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2021-2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;
- распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 г. № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года».
- Указ ВРИО №53-у_14.04.2023 «Об утверждении Стратегии государственной национальной политики в Запорожской области на период до 2025 года»

Требования к условиям работы с особыми категориями детей

По своим основным задачам воспитательная работа в ДОО не зависит от наличия (отсутствия) у ребенка особых образовательных потребностей.

В основе процесса воспитания детей в ДОО лежат традиционные ценности российского общества. При необходимости в ДОО могут быть созданы особые условия воспитания для отдельных категорий обучающихся, имеющих особые образовательные потребности: детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей из социально уязвимых групп (воспитанники детских домов, дети из семей мигрантов, и так далее), одаренных детей и других категорий.

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

Программа предполагает создание следующих **условий**, обеспечивающих достижение целевых ориентиров в работе с особыми категориями детей:

- 1) направленное на формирование личности взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку с особыми образовательными потребностями предоставляется возможность выбора деятельности, партнера и средств; учитываются особенности деятельности, средств ее реализации, ограниченный объем личного опыта детей особых категорий;

2) формирование игры как важнейшего фактора воспитания и развития ребенка с особыми образовательными потребностями, с учетом необходимости развития личности ребенка, создание условий для самоопределения и социализации детей на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения;

3) создание воспитывающей среды, способствующей личностному развитию особой категории дошкольников, их позитивной социализации, сохранению их индивидуальности, охране и укреплению их здоровья и эмоционального благополучия;

4) доступность воспитательных мероприятий, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности с учетом особенностей развития и образовательных потребностей ребенка; речь идет не только о физической доступности, но и об интеллектуальной, когда созданные условия воспитания и применяемые правила должны быть понятны ребенку с особыми образовательными потребностями;

5) участие семьи как необходимое условие для полноценного воспитания ребенка дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Комплексно-тематическое планирование и сложившиеся традиции в ДОО, план воспитательной работы

Примерное комплексно-тематическое планирование содержания воспитательно-образовательного процесса с детьми дошкольного возраста

месяц	неделя	Объединяющая тема	Мероприятия с детьми 3-7 лет, родителями, педагогами
сентябрь	1	Наш детский сад 1 сентября - День знаний. 3 сентября - День окончания Второй мировой войны. 8 сентября - Международный день распространения грамотности.	Праздник «Детский сад встречает ребят!» Беседа «Что значит быть грамотным?» Обсуждение и разучивание пословиц, поговорок, крылатых выражений по теме.
	2	Любимые игрушки	Выставка игрушек своими руками.
	3	День здоровья. ОБЖД 17 сентября – день города	Виртуальная экскурсия по городу, достопримечательностям. Выставка детских работ по теме «Я люблю свой город», «Бердянск – город многонациональный».
	4	Ранняя осень. Перелетные птицы 27 сентября - День воспитателя и всех дошкольных работников. 30 сентября – День воссоединения ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областей с РФ	Выставка детских рисунков «Любимый человек в детском саду». Тематические беседы
октябрь	1	Сад. Фрукты 1 октября - Международный день пожилых людей. 2 октября - Международный день музыки. 4 октября - День защиты животных. 5 октября - День учителя.	Праздник для бабушек и дедушек «Старые песни о главном...», «Спасибо вам, бабушки, дедушки!». Выставка рисунков «Наши бабушки и дедушки». Нахождение и разучивание пословиц и поговорок. Беседы, стихи загадки про учителей и воспитателей. Выставка рисунков «Портреты наших педагогов». Мастерская по изготовлению подарков для сотрудников. Праздничный концерт для педагогов д/с.

	2	Огород. Овощи Третье воскресенье октября – День отца в России.	Фотогазета «Вот какой мой папа!»
	3	Лес. Грибы. Ягоды. 16 октября – Всемирный день хлеба.	Осенний праздник. Беседы по теме. Пословицы, поговорки о хлебе. Презентация «Хлеб».
	4	Домашние животные и их детеныши 28 октября – Международный день анимации.	Зарисовки мультфильма.
	5	Птичий двор	Конкурс кормушек.
ноябрь	1	Продукты питания 4 ноября - День народного единства.	Праздник «Родина у нас одна». Досуг «Народы. Костюмы». Спортивное развлечение «Подвижные игры народов России». Выставка рисунков, поделок, посвящённых (национальному костюму, природе России и т. п.). Утренник «Все мы дружные ребята».
	2	Дикие животные и их детеныши 8 ноября - День памяти погибших при исполнении служебных обязанностей сотрудников органов внутренних дел России.	Беседы: «Какова роль домашних животных в жизни людей», «Что мы можем дать домашним животным». Минута молчания (почтить память сотрудников МВД, погибших при исполнении своего служебного долга)
	3	Мир эмоций	Ситуативные разговоры с детьми на тему «Почему Петя нахмурился?», «На что бабушка обиделась?», «Чем порадовать друга?» и другие. Также можно проводить игровое общение: «Почему Баба Яга стала злой, как ей помочь?», «Почему у волка нет друзей?», «Где живёт улыбка?».
	4	Поздняя осень Неделя безопасности. 30 ноября - День Государственного герба Российской Федерации. Последнее воскресенье ноября - День матери в России.	Спортивный праздник «Будь внимательным!» Концерт «Нашим мамам посвящается». Выставка «Спасибо нашим мамам». Организация вечера отдыха «Мама, будь со мною рядом...» Праздничные мероприятия во всех группах детского сада, песни про маму, совместные подвижные игры с мамами, детские сюжетно-ролевые игры «Мама дома», «Пеленаем братика/сестренку», беседа «Мамы разные нужны, мамы разные важны»
декабрь	1	Одежда. Головные уборы 3 декабря - День неизвестного солдата. Международный день инвалидов. 5 декабря - День добровольца (волонтера) в России. 8 декабря - Международный день художника. 9 декабря - День Героев Отечества.	Развлечение для детей. Беседы и просмотр материалов о памятниках и мемориалах неизвестному солдату. Проект «Книга памяти». Совместное рисование плаката «Памяти неизвестного солдата». Спортивно-игровые мероприятия на смелость, силу, крепость духа. Беседы «Люди так не делятся...», «Если добрый ты...». Просмотр и обсуждение мультфильма «Цветик-семицветик». Выставки детских работ «Пусть всегда будет солнце», «От сердца к сердцу».

	2	Обувь 12 декабря - День Конституции Российской Федерации.	Беседа об истории праздника, о значении Конституции, о некоторых правах и обязанностях (право на жилище, образование, здоровье и т. д.)
	3	Зима. Сезонные изменения	Зимние игры, забавы на воздухе.
	4	Зимующие птицы	Беседа «Зимующие птицы нашего края» Дидактическая игра «Угадай птицу по описанию»
	5	Зимнее чудо (праздники, подготовка к Новому году) 31 декабря - Новый год.	Мастерская «Поможем Деду Морозу». Конкурс «Ёлочные украшения». Коллаж «Наш Новый год». Развлечение «Подарки на ёлку малышам». Новогодний праздник. Новогодняя выставка детско-родительских работ.
январь	2	Семья. Семейные ценности. Семейные традиции	Досуги в группах совместно с родителями «Моя семья». Беседы «Моя семья». Интерактивная игра «Мамины и папины помощники». Творческая мастерская «Ромашка на счастье».
	3	Животные жарких стран	Экологическая викторина. «Путешествие в зоопарк».
	4	Животные холодных стран 27 января - День снятия блокады Ленинграда; День освобождения Красной армией крупнейшего «лагеря смерти» Освенцима.	Беседа с презентациями «900 дней блокады», «Дети блокадного Ленинграда», «Дорога жизни». Знакомство с художественной литературой и музыкальными произведениями по теме. Оформление папки-передвижки «Мы помним, мы гордимся».
февраль	1	Транспорт 2 февраля - День разгрома советскими войсками немецко - фашистских войск в Сталинградской битве. 8 февраля - День российской науки.	Рисование общей картины «Транспорт будущего». Оформление папки-передвижки «Мы помним, мы гордимся». Проведение опытов с водой, солью, пищевой содой, с пищевыми красителями, мыльными пузырями, с воздухом. Виртуальная экскурсия с демонстрацией мультимедийной презентации «Новости российской науки».
	2	Профессии	Изготовление альбома профессий.
	3	Защитники отечества 15 февраля - День памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества.	Сюжетно-ролевые игры.
	4	Проводы зимы 21 февраля - Международный день родного языка. 23 февраля - День защитника Отечества.	Девиз дня: «Богат и красив наш русский язык» (сопровождение всех режимных моментов произведениями устного народного творчества). «Мы — россияне, наш язык — русский». «Ярмарка» (традиции русского народа). Праздник «Слава защитникам Отечества». Выставка моделей военной техники из бумаги и конструктора. Выставка детских рисунков «Наши защитники». Беседа «Военные профессии», «Ловкие и смелые моряки». Праздник. Спортивный досуг с родителями «Мой папа!»

март	1	Мамин праздник 8 марта - Международный женский день	Изготовление подарков «Цветы для мамы». Конкурсная программа «А, ну-ка, девочки!» Праздник «Старые песни о главном».
	2	Весна. Первые цветы.	Выставка детских рисунков «Всем мамам и бабушкам посвящается...». Мастерская по изготовлению подарков женщинам. Праздник концерт для мам, бабушек.
	3	Мой дом (дача, квартира, мебель) 18 марта - День воссоединения России и Крыма.	Тематические беседы: «Достопримечательности Крыма», «Феодосия — город воинской славы», «Город-герой Севастополь», «Русский черноморский флот». Конкурс рисунков, посвященных Крыму.
	4	Прекрасный мир театра. Русские народные сказки. 27 марта - Международный день театра 31 марта - день рождения К. И. Чуковского	Сказка своими руками. Театрализованные и кукольных представлений русских народных сказок. Постановка спектаклей, показ другим группам. Чтение произведений К.И. Чуковского, рассматривание иллюстраций. Проект «Знакомство с творчеством К.И. Чуковского». Викторина «Путешествие по сказкам К. И. Чуковского». Рисование на тему «Комар — герой».
апрель	1	Природа проснулась. Растительный мир. Насекомые	Развлечение «Весняночка». Экологический проект «Перелетные птицы».
	2	Космос 12 апреля - День космонавтики.	Досуг «Космонавты». Организация выставки по теме. Просмотр видеофильма (о космосе, космических явлениях). Конструирование ракет. Конкурс макетов из бумаги и конструктора.
	3	Посуда. Электроприборы	Викторина «Правила использования электроприборов»
	4	Водоемы. Рыбы. Аквариум 22 апреля - Всемирный день Земли	Выставка детского творчества «Земля и её соседи». Презентация детских коллекций «Космонавты». Беседы с детьми об экологических проблемах на Земле. Акция «Сбор батареек». Театрализованное представление «Давайте сохраним...»
	5	Комнатные растения	Выставка-парад комнатных растений в группе (привести в порядок комнатные растения)
май	1	День Победы. День матери 1 мая - Праздник Весны и Труда	Слушание и исполнение песен о весне и труде. Знакомство с пословицами и поговорками о труде. Субботник «Трудовой десант».
	2	Мой город, улица, страна 9 мая - День Победы; Международная акция «Георгиевская ленточка».	Чтение книг, просмотр видеофильмов, возложение цветов к памятникам погибших, участие в акции «Бессмертный полк». Участие в акции «Читаем детям о войне». Экскурсия на площадь Славы и возложение цветов к Вечному огню. Праздник «Этих дней не смолкнет слава!»
	3	Правила дорожного движения	Праздник «Страна Светофория».

	4	Обитатели водоемов, морей и океанов (подготовительная группа – Школа) 24 мая - День славянской письменности и культуры.	Беседы на тему азбуки. Конкурс букв-поделок «Кириллица» и «Глаголица». Проект «Неделя славянской письменности».
июнь	1	«Здравствуй, лето!». 1 июня - День защиты детей.	Музыкально-спортивное мероприятие «Дети должны дружить». Праздничное мероприятие «Солнечное лето для детей планеты». Беседа о правах детей в нашей стране.
	2	«Богатство русского языка. Азбука вежливости». 6 июня - День русского языка.	Виртуальная экскурсия в библиотеку. Слушание и совместное пение различных песен, потешек, Драматизации «Сказки Пушкина».
	3	«Россия – родина моя!» 12 июня - День России	Спортивное развлечение (подвижные игры народов России). Выставка рисунков, поделок, посвящённых (национальному костюму, природе России и т. п.). Развлечение «Мы живем в России». Тематические занятия, познавательные беседы о России, государственной символике, малой родине. Стихотворный марафон о России. Спортивно-игровые мероприятия «Мы – Будущее России». Выставка детских рисунков «Россия – гордость моя!». Проект «Мы граждане России». Выставка рисунков «Я люблю Россию».
	4	«Мир вокруг нас». 22 июня - День памяти и скорби	Экспериментирование с водой, песком и т.д.). Поэтический час «Мы о войне стихами говорим». Тематические беседы «Страничка истории. Никто не забыт». Прослушивание музыкальных композиций «Священная война», «22 июня ровно в 4 часа...», «Катюша» и т.п. Игра «Перевяжи раненого солдата», «Саперы», «Разведчики». Совместное рисование на темы «Чтобы помнили», «Я хочу, чтоб не было больше войны!»
июль	1	«Солнце, воздух и вода – мои лучшие друзья!»	Спортивный праздник.
	2	«Моя семья». 8 июля - День семьи, любви и верности.	Выставка семейных стенгазет «Как я дома помогаю». Выставка семейных фотографий. Ситуативные разговоры и беседы по теме праздника.
	3	«Наш участок» (растения, насекомые, птицы).	Украшение участка совместно с родителями. Викторина по теме. Выставка работ «Обитатели нашего участка».
	4	«Жизнь без опасности» (ПДД).	Праздник «Страна Светофория».
август	1	«Витамины с грядки».	Коллективный коллаж «Витамины-наши друзья».
	2	«Цветы вокруг нас».	Развлечение «Бал цветов».
	3	«Малые летние олимпийские игры». 12 августа - День физкультурника.	Совместная разминка, эстафеты на ловкость и скорость. Тематические игры и забавы: «Это я, это я это все мои друзья.»; «Прыгни дальше», «Лукошко», перетягивание каната и пр. Спортивный досуг «Быстрые, смелые, ловкие».

4	«До свидания, лето!» 22 августа - День Государственного флага Российской Федерации.	Праздник «Российский флаг». Игры «Собери флаг», «Что означает этот цвет?», «Передай флажок», «Чей флажок быстрее соберется?», «Будь внимательным», «Соберись в кружок по цвету». Выставка, посвященная Дню Российского флага.
5	«Кино! Кино!» 27 августа - День российского кино	Беседы на темы: «Что мы знаем о кино?», «Как снимают кино?». Дидактические игры «Придумай новых героев» и «Эмоции героев». Встреча с героями фильмов и мультфильмов. Рисование на тему «Мой любимый герой мультфильма».

В ДОО сложились следующие традиции:

Традиция празднования *дня рождения* в детском саду. День рождения – это особенный день. Чтобы подчеркнуть его значимость, чтобы запечатлеть его в памяти ребенка, мы проводим своеобразный ритуал. Накануне дня рождения ребенка в группе организуется выставка его работ. Это могут быть рисунки, аппликации, работы по развитию речи, математике. Там же размещается фотография ребенка. Пишется единый сценарий, который будет реализовываться при чествовании именинника. Далее дети поздравляют именинника и высказывают ему свои пожелания. Педагог от лица всех детей и взрослых группы вручает ребенку подарок, а тот, в свою очередь, угощает детей сладостями. Такие ритуалы, на наш взгляд, способствуют повышению самооценки детей, воспитывают желание порадоваться за другого и сплачивают детский коллектив.

В нашем детском саду ведётся большая работа по *приобщению детей к истокам русской народной культуры*. С одной стороны, мы сохраняем всё лучшее и проверенное временем, а с другой – ищем и стремимся внедрять новые, эффективные формы, основная цель которых – обогащать представления детей о народных промыслах, в доступной для дошкольника форме знакомить их с русскими народными традициями и обычаями, прививать интерес к фольклору.

День открытых дверей является одной из форм работы с родителями, которая предоставляет им возможность познакомиться с дошкольным образовательным учреждением, его традициями, правилами, задачами воспитательно-образовательного процесса. Цель проведения данного мероприятия – установление доверительных отношений между родителями и педагогами, определение задач совместного воспитания детей и их реализация. Поступление ребенка в детский сад является важным событием, как для родителей, так и для сотрудников ДОО. От того, как пройдет первая встреча, как сложатся отношения между всеми ее участниками, во многом зависит дальнейшее взаимодействие родителей и коллектива ДОО. Коллектив педагогов стремится показать родителям, что в учреждении создана безопасная, педагогически грамотная и психологически комфортная среда для развития ребенка и укрепления его здоровья. День открытых дверей в ДОО мероприятие, которое позволяет родителям получить информацию об условиях содержания детей в детском саду, организации режима, питания. Проведение Дня открытых дверей позволяет нашему детскому саду стать более открытым для родителей и общественности.

Традиционные события, праздники, мероприятия представляют собой годовой цикл мероприятий, проводимых в различных формах, направленных на реализацию Программы в основной период (с 1 сентября по 31 мая), а также в период летней оздоровительной кампании (соответствует текущему графику функционирования дошкольного отделения в летний период).

Направленность и тематика мероприятий формируется на основе следующих областей:

- исторические и общественно значимые события;
- сезонные явления в природе, животный и растительный мир, мир неживой природы;
- национальные праздники, традиции;
- тематические недели (неделя игры и игрушки; неделя зимних игр и забав);

- иные темы, связанные с миром человека.

Ежедневные традиции ДОО:

- «Утреннее приветствие» - дети встают в круг, берутся за руки и вместе проговаривают приветствия, которые сопровождаются иногда движениями, называют себя и вспоминают отсутствующих детей. Утренние приветствия направлены на установления атмосферы доверия, общности в группе.

- «Сказка перед сном» - чтение произведений детской литературы для создания доброй, спокойной атмосферы дома, теплоты, взаимопонимания и любви.

- «Вечерний круг» - в конце дня дети возвращаются к прожитому дню и вместе с воспитателем подводят итог, вспоминая приятные события, радостные моменты.

Ежемесячные традиции:

- «День рождения» - дети поздравляют сверстников, говорят добрые пожелания имениннику. дарят подарки, сделанные своими руками: рисунки, открытки и т.п. Сценарий поздравления может включать элементы костюма (корона, накидку и т.п.), традиционную хороводную игру «Каравай».

Ежегодные традиции:

- летние праздники: «Здравствуй, лето», «Прощание с летом», посвященные началу лета и началу учебного года.

- «Выпускной бал» - праздник, посвященный выпуску детей в школу.

- спортивные соревнования в старших, подготовительных группах «Папа, мама, спортивная семья», «Веселые старты», направленные на популяризацию ЗОЖ в семьях воспитанников

Ежегодно в ДОО проводятся акции и мероприятия, направленные на формирование у детей ценностного отношения к окружающему миру, посвященные событиям:

- акция «Бессмертный полк» - совместно с педагогами воспитанники детского сада ежегодно в День Победы публикуют фото своих родственников-участников Великой Отечественной войны, тружеников тыла, блокадников, детей войны в группе ВК;

- акция «Бессмертная эскадрилья» - воспитанники изготавливают самодельные самолётики и запускают их в небо в честь памяти о летчиках, защищавших небо страны в годы Великой Отечественной войны;

- акция «Блокадный хлеб» - ежегодно участники образовательных отношений чтут память жителей «Блокадного Ленинграда», как символ памяти выступает 125 грамм черного хлеба, просмотр презентации о блокаде города;

- события, традиционные для общества, региона, города и семьи, посвященные праздничным событиям: «День Победы», «23 февраля», «8 марта», «Новый год», «День матери», «День семьи, любви и верности», «День России», «День Единства», «День космонавтики», «День города».

Календарный план воспитательной работы

План является единым для ДОО.

ДОО вправе наряду с Планом проводить иные мероприятия согласно Программе воспитания, по ключевым направлениям воспитания и дополнительного образования детей.

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

Календарный план воспитательной работы строится на основе базовых ценностей по следующим этапам:

- погружение-знакомство, которое реализуется в различных формах (чтение, просмотр, экскурсии и пр.);

- разработка коллективного проекта, в рамках которого создаются творческие продукты;

- организация события, которое формирует ценности.

Данная последовательность является циклом, который при необходимости может повторяться в расширенном, углубленном и соответствующем возрасту варианте неограниченное количество раз.

Данный цикл является примерным. Цикл может начинаться с яркого события, после которого будет разворачиваться погружение и приобщение к культурному содержанию на основе ценности.

События, формы и методы работы по решению воспитательных задач несут интегративный характер.

Каждый воспитатель разрабатывает конкретные формы организации воспитательного цикла в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников своей группы.

В ходе разработки плана в каждой из форм работы в течение всего года определены цель и алгоритм действия взрослых, а также задачи и виды деятельности детей, целевая аудитория и ответственные за реализацию лица.

Для организации традиционных событий эффективно использование примерного тематического планирования образовательного процесса. Темы определяются исходя из интересов и потребностей детей, необходимости обогащения детского опыта и интегрируют содержание, методы и приемы из разных образовательных областей. Программа не предусматривает жесткого регламентирования образовательного процесса и календарного планирования образовательной деятельности. Педагоги имеют возможность выбора тематики образовательной деятельности из предложенного перечня для гибкого планирования их деятельности, исходя из условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив воспитанников и их семей, педагогов и других сотрудников ДОО.

План-схема основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы в ГБУ ДОО ЗО «Детский сад №20 «Красная шапочка» г. Бердянск

Направления воспитания	Мероприятия	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август
Развитие основ нравственной культуры	День защиты животных												
	День друзей												
	День волонтера												
Формирование семейных ценностей	День здоровья												
	Международный женский день												
	День семьи, любви и верности												
	Новый год												
Формирование основ гражданской идентичности	День народного единства												
	День мира												
	День снятия блокады Ленинграда												
	День воссоединения ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областей с РФ	+											
	День государственного флага												
Формирование основ межнационального взаимодействия	День дружбы и единения славян												
	День России												
	День флага России												
Формирование	День знаний												

	05.09.	09.09.	День здоровья	Закрепление знаний детей о здоровом образе жизни в ходе игр и эстафет	Физический руководитель	все
	15.09.	17.09.	День города Бердянск	«День рождения города» развлечение с целью формирования личного отношения к фактам, событиям, явлениям в жизни города.	воспитатели	все
	13.09.	17.09.	День рождения великого русского ученого, писателя К.Э.Циолковского (1857-1935)	Просмотр мультфильма «Мультикосмос»	воспитатели	Средняя старшая
	3-я неделя сентября	3-я неделя сентября	Неделя безопасности дорожного движения	Ежегодно в сентябре проходит Всероссийская неделя безопасности дорожного движения. В соответствии с Календарем образовательных событий, утвержденным Минобрнауки России, ежегодно во всех образовательных организациях проходит Неделя безопасности. Дорога не терпит шалости- наказывает без жалости! Чтобы избежать неприятностей на дороге - необходимо научить детей соблюдать правила дорожного движения. Беседа «Растим - грамотного пешехода» Квест-игра «Мы за безопасность» Познавательная викторина «Безопасность на дороге»	ИФК Воспитатели	все
	21.09.	21.09.	День рождения поэта и писателя С.А. Есенина (1895-1925)	Вызываем интерес детей к творчеству поэта и писателя путем слушания и заучивания стихов о разных временах года.	воспитатели	Средняя старшая
	27.09.	27.09.	День воспитателя и всех дошкольных работников	27 сентября - новый общенациональный - День воспитателя и всех дошкольных работников. Именно в этот день в 1863 году в Санкт-Петербурге был открыт первый в России детский сад. Дошкольные работники для маленьких детсадовцев от 2 месяцев до 7 лет - и учителя, и мамы. От того, как складывается общение и взаимодействие малышей с воспитателями, во многом зависит их последующие благополучие и успешность. Изготовление Плаката «Мы Вам спасибо говорим!». Интервью с сотрудниками детского сада.	воспитатели	все

				Детский взгляд (рассказ о любимом воспитателе). Сердце в подарок (поделка в любой технике). Выставка детских работ.		
Октябрь	29.09.	01.10.	Международный день пожилых людей	1 октября отмечается Международный День пожилых людей. Возможно, он отмечается в октябре потому, что осень года отождествляется с осенью жизни. В золотую осеннюю пору мы чествуем тех, кто все свои силы и знания посвятил своему народу, кто отдал здоровье и молодость молодому поколению. Не зря второе название этого дня - день добра и уважения. В России логотипом праздника является ладонь. Рука всегда была символом доброты, помощи, примирения. Изготовление открыток; беседа «Мои любимые бабушка и дедушка», фотовыставка в социальных сетях «Бабушка рядышком с дедушкой», чтение художественной литературы. Музыкально-литературная композиции «Славим мудрость зрелых лет» Изготовление подарков детьми для дедушек и бабушек	воспитатели	Все
	28.09.	30.09.	День воссоединения Запорожской области с РФ	Беседа о символике Запорожской области, города Бердянск	воспитатели	Все
	05.10.	05.10.	День учителя	Знакомство с профессией учителя, закрепление понятия «школа», «учитель», «ученик», урок» в ходе просмотра презентации.	воспитатели	Все
	13.10.	16.10.	День отца в России	Изготовление открыток для папы в технике оригами	воспитатели	все
	25.10.	25.10.	Международный день школьных библиотек	Беседа «Дружба с книгой». Интерактивная экскурсия в библиотеку.	воспитатели	все
	26.10	26.10.	День открытых дверей	Приветствие и регистрацию гостей. Вступительное слово заведующей/руководителя детского сада. Экскурсия по детскому саду. Показательные занятия и мастер-классы. Общение с педагогическим коллективом. Выставку детских работ. Развлекательную программу (концерт, представление). Круглый стол для родителей.	Воспитатели, музыкальный руководитель	все

				Осенний праздник в детском саду, который часто совмещают с днем открытых дверей, может включать: Подготовку номеров (песни, танцы, стихи). Оформление зала в осенней тематике. Привлечение родителей к участию. Проведение осенних игр и конкурсов		
	26.10.	28.10.	Международный день анимации (мультфильмов)	В конце XIX века французский изобретатель Эмиль Рейно создал «оптический театр». Он рисовал, раскрашивал и монтировал изображение сам, нанося его на длинные ленты. Рукотворные движущиеся картинки Рейно стали основой мультипликационных фильмов, а дата первого показа 28.10.1892 г. – датой Международного дня анимации. Современная анимация – особый вид искусства, в котором оживают герои любимых сказок. Совместное создание короткометражной анимации. Актуализирование интерес детей к мультипликации. Выставка творческих работ «Любимые герои мультфильмов»	воспитатели	Средняя старшая
Ноябрь		03.11.	День рождения поэта, драматурга С.Я. Маршака (1887-1964)	Знакомство с творчеством поэта. Драматизация «Сказки о глупом мышонке»	воспитатели	Все
	01-02.11.	04.11.	День народного единства	1612 года - одна из самых важных дат российской истории. Люди разного вероисповедания и разных сословий земли Русской объединились в народное ополчение, чтобы освободить Москву от польско-литовских захватчиков. Под предводительством князя Дмитрия Пожарского и простого гражданина Кузьмы Минина 4 ноября 1612 года был взят штурмом и освобождён Китай-город, а позже - и вся Москва. Победа стала символом подлинного народного единения. Формирование толерантного отношения друг к другу, понимания важности передачи эмоциональных связей, опыта толерантного поведения музыкально-литературная композиция «Мы – едины», спортивное развлечение (подвижные игры народов России); выставка рисунков, поделок, посвящённых (национальному	ИФК Муз. рук. воспитатели	Все

				костюму, природе России и т. п.) Флешмоб с участием детей и родителей.		
	03.11.	06.11.	День рождения писателя Д.Н. Мамина-Сибиряка	Знакомство с творчеством с помощью презентации. Чтение произведений «Комар Комарович», «Аленушкины сказки»	воспитатели	средняя старшая
	10.11.	10.11.	День сотрудника внутренних дел Российской Федерации	Знакомство с профессией полицейского во время инсценировки жизненной ситуации – поиск пропавшего щенка. Игра «Найди улики».	воспитатели	Средняя старшая
		15.11.	Физкультурный досуг – беседа «Изучаем свой организм»	Просмотр презентации «Мой организм». Изучение строения нашего тела	Физкультурный руководитель	Все
	27.11.	27.11.	День матери в России	Это ещё молодой российский праздник. Он появился в 1998 году и празднуется в последнее воскресенье ноября. Мама - почти всегда самое первое и всегда самое дорогое слово для каждого человека на Земле. Пока рядом с нами наши мамы, мы чувствуем себя защищенными. В праздничный день каждый ребёнок, будь ему 5 или 55 лет, может особо выразить благодарность своей маме. «Все для мамы» - праздник. «А ну-ка, мамы» Выставки рисунков «Моя мама лучше всех»	воспитатели	Все
	30.11.	30.11.	День Государственного Герба РФ	Знакомство детей с государственной символикой	воспитатели	все
Декабрь	01.12.	01.12.	День инвалида	Коллективная работа «Хоровод доброты». Проведение этических бесед с детьми о добре, заботе, сочувствии к детям с ограниченными возможностями, оформление холлов аппликацией из разноцветных ладошек.	воспитатели	все
	01.12.	03.12.	День неизвестного солдата	Тематическая беседа «Есть память, которой не будет конца» Знакомство дошкольников с историей даты, проведение минуты памяти, чтение стихов.	воспитатели	все
	05.12.	05.12.	День добровольца (волонтера) в России	Акция «Маленькие волонтеры или добрые дела дошколят» Встречи с волонтерами, организация добрых дел внутри образовательной организации, выставка рисунков «Дорогою добра».	воспитатели	все
	08.12.	08.12.	Международный день художника	Тематический день «Я художник хоть куда!» Беседы о профессии, игра – экспериментирование	воспитатели	все

				«Смешиваю краски я...», загадки, рассматривание репродукций картин разных жанров		
	08.12.	09.12.	День Героев Отечества	Беседа о подвигах наших Героев, возложение цветов.	воспитатели	все
	12.12.	12.12.	День Конституции Российской Федерации	Проект «День Конституции» Рассматривание альбома о правах ребенка, просмотр презентации «Главная книга страны», просмотр мультфильма «Азбука прав. Смешарики», чтение художественных произведений, прослушивание музыкальных произведений.	воспитатели	все
	15.12.	15.12.	День мягкой игрушки	Презентация «Как делают мягкую игрушку». Рассказы	воспитатели	все
	27.12.	27.12.	День рождения основателя Третьяковской галереи П.М. Третьякова (1832-1898)	Дети познакомились с Третьяковской галереей, совершили виртуальную экскурсию просторами галереи	воспитатели	все
	31.12.	31.12.	Новый год	Это самый весёлый и желанный праздник на Земле! В России указ о праздновании Нового года 1 января был подписан Петром I. Так, летоисчисление «от Сотворения мира» сменилось летоисчислением «от Рождества Христова». Непременными приметами российского Нового года являются украшенные расписными игрушками и гирляндами ёлки, запах мандаринов, новогодние детские утренники с Дедом Морозом и Снегурочкой, сладкие подарки и, конечно, каникулы. Дети, и взрослые загадывают самые заветные желания под бой кремлевских курантов и верят в чудо. 1. Оформление фотозоны 2. На новогодней елке (елочная игрушка по мотивам новогодних мультфильмов) 3. Приглашение на елку (афиша) 4. Письмо Деду Морозу	воспитатели	все
Январь	09.01.	09.01.	Рождество Христовое	Дети дополнили знания о традициях празднования Рождества Христова в ходе занимательной беседы	воспитатели	все
	16.01.	16.01.	Всемирный День Спасибо	В ходе развлечения дети познакомились с историей праздника и узнали значение слова «спасибо»	воспитатели	все
	19.01.	20.01.	Физкультурный досуг	«Зимние забавы или в гостях у Снеговика»	воспитатели	все

	25.01.	25.01.	День российского студенчества	Квест-игра, посвящённая Татьянинному дню и Дню российского студенчества. Участникам дают маршрутные листы с заданиями и указаниями к их исполнению	воспит атели	все
	26.01.	27.01.	День полного освобождения Ленинграда от фашисткой блокады	27 января 1944 г День полного снятия блокады Ленинграда. 27 января - День воинской славы России. Дети узнали о блокаде за Сталинграда, просмотрев короткий видеоролик	воспит атели	все
Февраль	02.02.	02.02.	День победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградск ой битве	Литературный вечер «О героях былых времен» Чтение стихотворений о войне, выставка детских рисунков о мире, посещение библиотеки.	воспит атели	все
	02.02.	04.02.	День рождение детской поэтессы, писательницы , киносценарис та, радиоведуще й А.Л. Барто (1901-2009)	Знакомство детей с творчеством А.Л.Барто. Чтение произведений писательницы.	воспит атели	все
	08.02.	08.02.	День российской науки	Экспериментально-исследовательская лаборатория «Нескучные дети» Организация и проведение опытно- экспериментальной деятельности.	воспит атели	все
	09.02.	10.02.	День памяти А.С. Пушкина	Знакомство детей с творчеством поэта во время чтения сказки «О рыбаке и рыбке»	воспит атели	все
	21.02.	21.02.	Международн ый день родного языка	По данным экспертов ЮНЕСКО, почти 50% языков, ныне существующих в мире, находятся под угрозой исчезновения. В России родными языками являются русский, татарский, марийский, башкирский, чувашский, алтайский, якутский...- всего более 100 языков, которые необходимо беречь и поддерживать. Международный день родного языка, провозглашённый ЮНЕСКО официальным праздником в феврале 2000 года, призван содействовать языковому и культурному разнообразию мира. 1. Родное слово (стихи на родном языке) 2. Живая буква (изготовление буквы в виде какого-то животного или растения)	Муз. рук. воспит атели	все

				3. Буктрейлер (рассказ ребенка о любимой прочитанной книге) 4. Язык тела (составление слова из различных поз детей) 5. Иллюстрация к этнической сказке Фольклорный праздник «Русь раздольная» Дидактическая игра «Скажи правильно», «Подбери рифму» Конкурс на лучшую загадку, сочинённую детьми.		
	22.02.	23.02.	День Защитника Отечества	Главными защитниками Отечества исторически являлись и являются до сих пор мужчины. В нашей стране в их честь учреждён официальный праздник - День защитника Отечества (ранее - День рождения Красной Армии, День Советской Армии и Военно-морского флота). Женское население России воспринимает данный праздник как мужской день. Физическое оздоровление праздник, посвященный Дню Защитника Отечества. Спортивный праздник «Богатырская наша сила» (с участием пап); Музыкально-литературный досуг «День защитника Отечества»	Муз. Рук. ИФК воспитатели	все
Март	01.03.	01.03.	Всемирный День кошек	Беседы на темы: «Что мы знаем о кошках?», «Какие бывают кошки?», «Откуда пришли к нам кошки?», «Какие способности имеют кошки?».	воспитатели	все
	01.03.	01.03.	Всемирный день гражданской обороны	Проведение открытого Урока с привлечением сотрудников МЧС России проведение тренировок по защите детей и персонала образовательных организаций от чрезвычайных ситуаций.		
	07.03.	08.03.	Международный Женский День	В начале XX века смыслом этого праздника являлась борьба женщин за свои права. Несколько десятилетий спустя в день 8 Марта стали отмечать уже достижения женщин разных стран мира. В современной России празднование Международного женского дня проводится как день всех женщин, олицетворяющих нежность, заботу, материнство, терпеливость и другие исконно женские качества Мастер-классы «Мама, бабушка и я – рукодельная семья» Семейные мастер-классы от мам и бабушек.	воспитатели	все

	13.03.	13.03.	День рождения писателя и поэта, автора слов гимна Российской Федерации и СССР С.В. Михалкова (1913-2009)	Прослушивание гимна. Знакомство с творчеством С.В. Михалкова	воспитатели	все
	18.03.	18.03.	День воссоединения Крыма с Россией	Беседа на тему воссоединения Крыма и России Обогащение знаний детей о богатстве и разнообразии природы нашей страны. Развитие географических представлений.	воспитатели	все
	22.03.	22.03.	День водных ресурсов	«мирным и радостным Дням Земли» По традиции в этот день в разных странах звучит Колокол Мира. 22 апреля - Международный день Земли. Его главный смысл - защита Матери-Земли от экологических катастроф и опасностей, связанных с хозяйственной деятельностью современных людей. 22 марта - Всемирный день водных ресурсов. Задача человечества в целом и каждого человека в отдельности - всеми возможными способами беречь пресную воду Земли» Экспериментирование (с водой и землёй)	воспитатели	все
	27.03.	27.03.	Всемирный день театра	Международный день театра учреждён 27 марта в 1961 году в целях развития международного творческого театрального сотрудничества. Для зрителей театр - это волшебство, которое начинается, как правило, в дошкольном детстве. Впечатления от каждого посещения кукольного театра или театра юного зрителя память бережно хранит многие годы как самые яркие и запоминающиеся. Знакомство детей с театром. Постановка театральных сказов	воспитатели	все
	28.03.	28.03.	День рождения писателя М. Горького (1868-1936)	Путешествие по страницам детских книг	воспитатели	все
Апрель	01.04.	01.04.	День смеха	Беседа «История праздника». Физкультурные развлечения	воспитатели	все
	01.04.	01.04.	День рождения композитора и пианиста С.В. Рахманинова (1873-1943)	Беседа с детьми музыка С.В. Рахманинова	воспитатели	все

	12.04.	12.04.	День космонавтики , день запуска СССР первого искусственного спутника Земли	Этот праздник родился в России. Во всемирную историю наша страна навсегда вписана как покорительница Космоса. 12 апреля 1961 г. Ю.А. Гагарин впервые совершил космический полет. С 1968 года российский День космонавтики перерос во Всемирный день авиации и космонавтики. В настоящее время небольшое количество стран может гордиться своими успехами в этой сфере, среди них, бесспорно, - Россия. Физкультурный досуг «Мы – космонавты»	воспитатели	все
	22.04.	22.04.	Всемирный день Земли	Озеленение участков детского сада, организация субботников с привлечением родителей и детей	воспитатели	все
	23.04	23.04.	День открытых дверей	Встреча и регистрация участников. Приглашение гостей в музыкальный зал. Вступительное слово представителя администрации ДОО. Демонстрация мультимедийной презентации о дошкольном учреждении и педагогическом коллективе. Посещение медицинского кабинета. Выступление медсестры на тему «Здоровьесберегающие мероприятия в ДОО». Проведение активной пятиминутки «Здоровье - это здорово!» в спортивном зале. Организация круглого стола в кабинете психолога. Мини-концерт воспитанников ДОО в музыкальном зале. Заполнение «Анкеты родителей». Заключительное слово администрации ДОО.	Воспитатели, музыкальный руководитель	все
	29.04.	30.04.	День пожарной охраны	Выставка рисунков «Огонь-друг, огонь-враг». Сюжетно-ролевые игры «Вызов пожарных», «Едем на пожар», «Пожарная часть», подвижные «Пожарные на учениях», «Спасение пострадавших»	воспитатели	все
Май	30.04.	01.05.	Праздник Весны и Труда	Праздник весны и труда имеет богатую историю. Раньше он назывался «Днём труда», потом Днём международной солидарности трудящихся. Для граждан России — это Первомай. В настоящее время большая часть россиян использует праздничный день для начала с/х работ на собственных огородах. Весна и труд - два взаимосвязанных понятия в жизни обычного человека.	воспитатели	все

Май				Интегрированное занятие «История возникновения праздника 1 мая» Показ видеоролика, расширение и систематизация знаний детей об истории праздника Весны и труда, развитие интереса к труду, рабочим профессиям. Беседа о профессиях Субботник, «трудовой десант» (уборка территории) Природоохранная (экологическая) акция «Чистый двор»		
	07.05.	07.05.	День рождения русского композитора, педагога, дирижёра и музыканта критика П.И. Чайковского (1840-11893)	Знакомство детей с творчеством П.И. Чайковского, прослушивание композиций.	воспитатели	все
	07.05.	09.05.	День Победы	День Победы – праздник победы Красной Армии и советского народа над нацистской Германией в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов. В День Победы во многих городах России проводятся военные парады и праздничные салюты, в Москве производится организованное шествие к могиле Неизвестного Солдата с церемонией возложения венков, в крупных городах – праздничные шествия и фейерверки. В 2010-е годы широкое распространение получило шествие «Бессмертный полк». 1. Песни Победы 2. Парад Победы (мероприятие на территории детского сада) 3. Салют Победы (декоративно-прикладное творчество в любой технике) 4. Орден Победы (своими руками) 5. Панорама военных действий (макет) 6. участие в акции «Бессмертный полк»	воспитатели	все
	13.05.	13.05.	День основания Черноморского флота	Просмотр презентации «Черноморский флот»	воспитатели	все
	15.05.	15.05.	День рождения русского художника-живописца и архитектора В.М. Васнецова (1848-1926)	Виртуальный поход на выставку В.М. Васнецова.	воспитатели	все

	15.05.	15.05.	День Семьи, Любви и Верности	Привитие детям ответственного отношения к семье, как к базовой ценности общества, в ходе слушания рассказов о семье	воспитатели	все
	17.05.	18.05.	День основания Балтийского флота	Просмотр презентации «Балтийский флот»	воспитатели	все
	17.05.	19.05.	День детских общественных организаций	Знакомство детей с детскими организациями.	воспитатели	все
	24.05.	24.05.	День славянской письменности и культуры	Интерактивная экскурсия в историю книгоиздания на Руси Формирование у детей представлений о роли книги в жизни человека, истории создания книги, книгопечатания.	воспитатели	все
Июнь	1-я неделя июня	01.06.	Международный день защиты детей	Первое празднование Международного дня защиты детей состоялось в 1950 году. В нём приняли участие более 50 стран мира. От кого или от чего надо защищать детей? Ответ на этот вопрос звучит по-разному в разных странах мира - от голода, войны, эпидемий, насилия, жестокого обращения. Обладая такими же правами, как и взрослые, дети не всегда могут воспользоваться ими без помощи и поддержки общества. Беседа о правах детей «Имею право» Развлечение «День защиты детей»	воспитатели	все
	06.06.	06.06.	День русского языка.	Виртуальная экскурсия в библиотеку. Слушание и совместное пение различных песен, потешек, Драматизации «Сказки Пушкина».		
	10-11.06.	12.06.	День России 12 июня.	Русь, Россия, Московия, Государство Российское, Российская империя, СССР – так назывались в разные времена государства, на территории которых расположена Российская Федерация. День России, отмечаемый 12 июня, - символ нового государства, основанного на уважении, согласии, законе и справедливости для всех народов, населяющих его, гордости за Россию и веры в будущее россиян Беседа «Наша Родина – Россия» Развлечение «Путешествие по сказочной России».	воспитатели	все
	22.06.	22.06.	День памяти и скорби	Поэтический час «Мы о войне стихами говорим». Тематические беседы «Страничка истории. Никто не забыт». Прослушивание музыкальных композиций «Священная война», «22 июня ровно в 4 часа...», «Катюша».	воспитатели	все

				Игра «Перевяжи раненого солдата», «Саперы», «Разведчики». Совместное рисование на темы «Чтобы помнили», «Я хочу, чтоб не было больше войны!»		
	4-я неделя июня	4-я неделя июня	Международный день друзей	Друг - тот, кто окажется рядом с тобой в беде, кто откликнется, поможет и выручит. Современному человеку найти настоящего друга не просто. Деловые отношения, основанные на взаимной выгоде, всё больше вытесняют отношения дружеские, являющиеся нравственной ценностью сами по себе. Международный день друзей - праздник- напоминание о том, как важна в нашей жизни дружба. Конкурс плакатов «Дружат дети на планете» Составление фотоальбома группы «Наши дружные ребята» Досуг «Дружба верная...» (по мотивам художественных и музыкальных произведений).	воспитатели	все
Июль	2-я неделя июля	08.07.	Всероссийский день семьи, любви и верности	Всероссийский праздник, получивший название «День семьи, любви и верности», впервые прошёл 8 июля 2008 года. Его организатором стал Фонд социально-культурных инициатив. Праздник стал отмечаться ежегодно. Беседа «Обычаи на Руси». Выставка рисунков «Моя семья» Досуг «Семейные посиделки»	воспитатели	все
Август	1 -я неделя августа	1 -я неделя августа	Международный день Светофора	Международный день светофора ежегодно отмечается 5 августа - в день, когда был установлен первый электрический светофор, предшественник современных устройств. Компактный автоматический регулировщик дорожного движения в городах — светофор избавил человечество от необходимости постоянно дежурить на сложных перекрестках дорог.	Муз. Рук. воспитатели	все
				Игровые соревнования с заданиями по ПДД - спортивные развлечения, соревнования, игры, конкурсы		
	12.08	12.08.	День физкультурника.	Спортивный досуг «Быстрые, смелые, ловкие».	Воспитатели. ИФК	все
	22.08	22.08.	День Государственного флага Российской Федерации	Праздник «Российский флаг». Игры «Собери флаг», «Что означает этот цвет?», «Передай флажок», «Чей флажок быстрее соберется?», «Будь	Воспитатели	все

				внимательным», «Соберись в кружок по цвету». Выставка, посвященная Дню Российского флага.		
	27.08	27.08.	27 августа - День российского кино	27 августа - День российского кино. Важнейшей датой в истории кинематографа является 1895 год, когда публике был представлен первый фильм. С этого времени кино стало частью культуры. 29 августа - Хлебный или Ореховый спас: последний народный праздник уходящего лета, символизирующий окончание сбора урожая. Познавательная викторина «День кино»	воспитатели	все
	4-я неделя августа		Прощание с летом	Музыкальное развлечение «Прощай, лето!» Фотовыставка «Летние развлечения»	Муз. рук. воспитатели	все

2.6.1. Содержательная часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

Направления, выбранные участниками образовательных отношений из числа парциальных и иных программ и/или созданных ими самостоятельно

Направление развития	Наименование парциальной программы	Авторы	Выходные данные	Краткая характеристика программы
Гражданско-патриотическое воспитание	Программа по гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников «Мы живем в России»	Зеленова Н.Г. Осипова Л.Е.	Москва: «Издательство Скрипторий 2003», 2015 г.	Программа рассчитана на три года и предназначена для работы с детьми в средней, старшей, подготовительной группах детского сада. Программа разделена на 3 сборника-пособия по разным возрастным группам. Результатом освоения данной программы является обеспечение социально-воспитательного эффекта: воспитание будущего поколения, обладающего духовно-нравственными ценностями, гражданско-патриотическими чувствами, уважающими культурное, историческое прошлое России.
Речевое развитие	Подготовка к обучению грамоте детей 3-7 лет. Программа,	Журова Л.Е., Кузнецова М.И.	Москва Вентана-Граф, 2019 г.	Программа рассчитана на четыре года и предназначена для работы с детьми во в второй

	рекомендации, сценарии: методическое пособие			младшей, средней, старшей, подготовительной группах детского сада. В программу входят методические указания по обучению грамоте для четырех возрастных групп, материалы для обучения дошкольников – рабочие тетради для второй младшей (одно занятие в неделю), средней (одно занятие в неделю), старшей (два занятия в неделю), и подготовительной (два занятия в неделю) групп детского сада. Результатом освоения данной программы является прохождение полного курса подготовки к обучению грамоте. В подготовительной группе выучиваются еще и читать на материале полного алфавита. В процессе целенаправленного обучения у дошкольников воспитывается фонематический слух, речевое внимание и они овладевают знаниями, необходимыми для проведения звукового анализа слов и всего дальнейшего обучения грамоте.
--	---	--	--	--

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ образование обучающихся с РАС «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст.79, п.4). Поскольку организаций, осуществляющих образовательную деятельность с обучающимися с РАС, фактически, очень мало, и документов, регламентирующих их деятельность, фактически нет, и, принимая во внимание, что региональные ресурсные центры находятся в стадии становления, либо просто отсутствуют, приходится ориентироваться в основном на ДОО.

Поскольку настоящая программа сориентирована на возможно более раннюю интеграцию (или инклюзию) ребёнка с РАС в существующие образовательные организации, в организационном разделе основное внимание сосредоточено на качественных моментах, обеспечивающих этот интегративно-инклюзивный процесс и подготовку к нему, не повторяя положения ООП ДО.

3.1. Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы

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 детей с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

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

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей детей с аутизмом и – в соответствии с положениями ФГОС ДО – 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 и т.п.

3.2. Организация коррекционно-развивающей предметно-практической среды

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

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с РАС и опираются на

современное представление о предметном характере деятельности, её роли и значении для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возрастов. Важнейшим механизмом развития личности, начиная с раннего детства, являются различные виды деятельности ребенка (общение, игра, движение, труд, конструирование, рисование, лепка и др.). Для обеспечения возможно более успешного развития ребёнка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда при РАС – это система условий, обеспечивающих возможно более полное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию аутистических расстройств и становление личности ребенка. Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда включает ряд базовых компонентов, необходимых для социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей с аутизмом. Учитывая интегративно-инклюзивную направленность дошкольного образования детей с РАС, это, с одной стороны, традиционные для ДОО компоненты, к которым относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др. С другой стороны, среда должна учитывать повышенные требования к структурированности пространства и времени, уровню речевых и коммуникативных возможностей, необходимости особого внимания к визуальной опоре в ориентировке в пространстве и организации деятельности.

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

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

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

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

- *принцип стимулирования и поддержания активности ребёнка, направленной на общение, игровую и познавательную деятельность, развитие эмоций, воли*. Этому должно способствовать наличие соответствующих игрушек и пособий в доступной среде, их размещение, стимулирующее самостоятельную активность ребёнка;

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

- *принцип комплексирования и гибкого зонирования*: жизненное пространство в Организации должно быть построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.), так и индивидуальных занятий;

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

- *принцип открытости и соблюдения личных границ*: открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных);

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

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

- *принцип учета половых и возрастных различий детей* (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ваннные комнаты и т. д.).

3.3. Кадровые условия реализации Программы

Программа предоставляет Организации право самостоятельно определять потребность в педагогических работниках и формировать штатное расписание по своему усмотрению, исходя из особенностей реализуемых образовательных программ дошкольного образования, контекста их реализации и потребностей.

Согласно ст. 13 п. 1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Организация вправе реализовывать Программу как самостоятельно, так и посредством сетевых форм реализации. Следовательно, в реализации Программы может быть задействован кадровый состав других организаций, участвующих в сетевом взаимодействии с Организацией.

Основная позиция кадровых условий реализации Программы следующая: *все специалисты, непосредственно работающие с аутичными детьми, должны быть компетентны в вопросах РАС и их коррекции* дифференцированно, в соответствии со своими должностными обязанностями, которые, в свою очередь, зависят от этапа дошкольного образования.

3.3.1. Этап помощи детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в организациях ранней помощи; вне зависимости от базового образования все специалисты, работающие с детьми с РАС, должны пройти повышения квалификации по тематике реализации АООП дошкольного образования детей с РАС в объеме не менее 72 часов.

3.3.2. Начальный этап

Начальный этап требует наиболее квалифицированной специальной помощи. Базовое образование может быть психологическим или дефектологическим, но главное условие – подготовка по проблеме РАС и их коррекции на уровне специалитета, или магистратуры, или повышения квалификации по тематике реализации АООП дошкольного образования детей с РАС в объеме не менее 144 часов плюс стаж практической работы с детьми с РАС не менее двух лет.

3.3.3. Основной этап

Кадровое обеспечение основного этапа соответствует таковому в группах компенсирующего, комбинированного или общеразвивающего вида, но все специалисты организации должны иметь опыт практической работы с детьми дошкольного возраста с РАС и пройти курсы повышения квалификации по тематике комплексного сопровождения лиц с РАС, реализации АООП дошкольного образования детей с РАС, в объёме не менее 72 часов.

Помимо традиционного кадрового обеспечения, на каждые 5-6 детей с аутизмом должна быть ставка педагога-дефектолога и педагога-психолога (требования к квалификации - см. 3.3.2. «Начальный этап»).

3.3.4. Пропедевтический этап

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к подготовке к школьному обучению в плане формирования жизненной компетенции, осуществляется педагогами-дефектологами или педагогами-психологами, прошедшими повышение квалификации по тематикам: реализация АООП дошкольного образования детей с РАС, подготовки ребёнка с РАС к школьному обучению, формирование жизненных компетенций) в объёме 36 часов.

Кадровое обеспечение вопросов, относящихся к академическому компоненту подготовки к школьному обучению, осуществляется педагогами-дефектологами (по направлению «олигофренопедагогика»), прошедшими повышение квалификации по тематикам: реализация АООП дошкольного образования детей с РАС, подготовка ребёнка с РАС к школьному обучению (чтение, письмо и основы математических представлений) в объёме 36 часов.

3.4. Материально-технические условия реализации Программы

Организация, реализующая Программу, должна обеспечить материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальные, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их особых образовательных потребностей;

- организовать участие родителей (законных представителей) воспитанников, педагогических работников и представителей общественности в разработке АООП ДО детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей такую образовательную деятельность;

- использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие (прикладной анализ поведения (АВА), ТЕАССН и другие), развивающие (эмоционально-смысловой подход, Floortime и др.) и вспомогательные подходы;

- обновлять содержание и методическое обеспечение АООП ДО детей с РАС в соответствии с динамикой развития каждого ребёнка, запросами родителей (законных представителей) с учётом особенностей социокультурной среды развития воспитанников, а также в соответствии с динамикой развития системы образования;

- обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических, руководящих и иных работников Организации, осуществляющей реализацию АООП ДО детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности;

- эффективно управлять Организацией, реализующей АООП ДО детей с РАС, используя технологии управления проектами и знаниями, управления рисками, технологии разрешения конфликтов, информационно-коммуникационные технологии, современные механизмы финансирования.

Организация, осуществляющая образовательную деятельность в соответствии с АООП ДО детей с РАС, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

- 1) возможность достижения воспитанниками с РАС целевых ориентиров освоения Программы, для чего в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО необходимо обеспечить:

- возможность подготовки большого (на одного ребёнка с РАС не менее, чем в 3-4 раза большего, чем на одного ребёнка с типичным развитием) количества учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы и др.), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;

- наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фотографий, фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательной деятельности с целью их возможно более полного анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

2) выполнение Организацией требований:

- санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;

- пожарной безопасности и электробезопасности;

- охране здоровья воспитанников и охране труда сотрудников организации;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по АООП ДО детей с РАС.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т.ч. детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр, использовать которые следует соответственно индивидуальным особенностям детей);

- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общения, познавательно-исследовательской деятельности и других форм активности ребёнка с участием взрослых и других детей;

- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с особенностями развития при РАС и индивидуальными особенностями аутичных детей дошкольного возраста, мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный инвентарь, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты.

Программа оставляет за Организацией право самостоятельного подбора необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации основной образовательной программы.

Программа предусматривает необходимость в специальном оснащении и оборудовании для организации образовательного процесса с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ.

Программой предусмотрено также использование Организацией обновляемых образовательных ресурсов, в т. ч. расходных материалов, подписки на актуализацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, музыкального, оздоровительного оборудования, услуг связи, в т. ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

3.5. Финансовые условия реализации Программы

Финансовое обеспечение реализации АООП ДО детей с РАС опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих государственные гарантии прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного общего образования обучающимися с РАС.

Объём действующих расходных обязательств отражается в государственном (муниципальном) задании образовательной организации, реализующей АООП ДО детей с РАС с учетом повышающего коэффициента на реализацию АООП ДО детей с РАС.

3.6. Планирование образовательной деятельности

В связи с выраженной клинической и психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО и примерной ООП ДО настоящая Программа не

предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам Организации пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Недопустимо требовать от организаций, реализующих Программу, календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов АООП ДО детей РАС.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого-педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей, и должно быть направлено, в первую очередь, на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе, на формирование развивающей предметно-практической среды.

Планирование деятельности Организации должно быть направлено на совершенствование её деятельности, и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации программы Организации.

3.7. Режим дня и распорядок

3.7.1. Особенности организации режимных моментов

С целью охраны физического и психического здоровья детей с РАС, а также их эмоционального благополучия, важно поддерживать определенную размеренность детской жизни, используя стабильные ее компоненты (утренняя гимнастика, систематические занятия, сон, питание, прогулка, игры с использованием разных материалов и разных форм организации и т. п.).

Учитывая выраженные трудности с планированием собственных действий и фиксации внимания на последовательности бытовых событий, детям с РАС необходима постепенная адаптация к новым для них условиям Организации и дополнительное время для усвоения распорядка дня. Для освоения распорядка дня в Организации ребенку с РАС рекомендована помощь тьютора и привлечение методов визуальной поддержки (визуальное расписание, визуальные подсказки) и структурирование пространства.

Учитывая стереотипность, страхи и частые негативные реакции детей с РАС на внезапные изменения, вносимые в привычное расписание, необходимо предупреждать и подготавливать ребенка к данным изменениям. Например, с помощью пояснений со стороны сопровождающего ребенка с РАС тьютора и (или) с использованием методов визуальной поддержки заранее предупредить о сюрпризных моментах на занятии или праздничном мероприятии.

Настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования режима дня и распорядка для детей с РАС. Гибкий подход к режиму дня дает возможность специалистам Организации самостоятельно определять виды организованной образовательной деятельности (ООД), в которых будут решаться образовательные задачи, их дозировку и последовательность, исходя из особенностей АООП ДО детей с РАС, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников Организации.

Однако неизменными остаются интервалы между приемами пищи, время приема пищи; обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

Режим дня строится с учетом сезонных изменений. В теплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, при наличии условий непосредственно образовательная деятельность переносится на прогулку. При

осуществлении основных моментов режима важен индивидуальный подход к ребенку с РАС: сон может быть разным по длительности и др.

3.7.2. Примерный распорядок дня детей с РАС

Режимные моменты	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Прием детей на улице (взаимодействие с родителями, социально- коммуникативная деятельность, наблюдения в природе, игры)	7 ⁰⁰ - 8 ¹⁰	7 ⁰⁰ - 8 ¹⁵	7 ⁰⁰ - 8 ⁰⁰	7 ⁰⁰ - 8 ⁰⁰
Утренняя гимнастика	8 ¹⁰ - 8 ²⁰	8 ¹⁵ - 8 ²⁵	8 ⁰⁰ - 8 ³⁰	8 ⁰⁰ - 8 ³⁰
Подготовка к завтраку, завтрак (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, социально-коммуникативная деятельность)	8 ²⁰ - 8 ⁵⁵	8 ²⁵ - 8 ⁵⁵	8 ³⁰ - 8 ⁵⁵	8 ³⁰ - 8 ⁵⁵
Подготовка и проведение организованной образовательной деятельности – (ООД) согласно расписанию	8 ⁵⁵ - 9 ⁵⁰	8 ⁵⁵ - 10 ²⁰	8 ⁵⁵ - 10 ³⁰	8 ⁵⁵ - 10 ⁵⁰
Второй завтрак проводится в перерыве между занятиями	10 минут (в период с 10.05-10.15)			
Свободная деятельность, игры, экспериментирование, проектная деятельность	9 ⁵⁰ - 10 ³⁰	10 ²⁰ -10 ⁴⁰	10 ³⁰ - 11 ⁰⁰	10 ⁵⁰ - 11 ⁰⁵
Подготовка к прогулке, прогулка	10 ³⁰ - 12 ¹⁰	10 ⁴⁰ - 12 ¹⁵	11 ⁰⁰ - 12 ²⁰	11 ⁰⁵ - 12 ³⁰
Подготовка к обеду, обед (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, социально-коммуникативная деятельность)	12 ¹⁰ - 12 ⁴⁵	12 ¹⁵ - 12 ⁵⁰	12 ²⁰ - 12 ⁵⁵	12 ³⁰ - 13 ¹⁰
Подготовка ко сну, дневной сон (самообслуживание, культурно-гигиенические навыки, воздушные ванны, чтение художественной литературы)	12 ⁴⁵ - 15 ⁰⁵	12 ⁵⁰ - 15 ⁰⁰	12 ⁵⁵ - 15 ⁰⁰	13 ¹⁰ - 15 ⁰⁰
Подъем, гимнастика пробуждения, гигиенические процедуры, воздушные ванны (физическое развитие, социально-коммуникативная деятельность)	15 ⁰⁵ - 15 ¹⁵	15 ⁰⁰ - 15 ¹⁰	15 ⁰⁰ - 15 ¹⁰	15 ⁰⁰ - 15 ¹⁵
Свободная деятельность, игры, беседы, чтение художественной литературы, продуктивная деятельность, организованная образовательная деятельность (ООД) по расписанию	15 ¹⁰ - 15 ²⁵	15 ¹⁰ - 15 ²⁵	15 ¹⁰ - 15 ²⁰	15 ¹⁵ - 15 ²⁵
Подготовка к полднику, полдник	15 ³⁵ - 15 ⁵⁰	15 ³⁵ - 15 ⁵⁰	15 ²⁵ - 15 ⁴⁰	15 ²⁵ - 15 ⁴⁰
Свободная деятельность, игры, самостоятельная игровая деятельность, экспериментирование, проектная деятельность	15 ⁵⁰ - 17 ⁰⁰	15 ⁵⁰ - 17 ⁰⁰	15 ⁴⁰ -17 ⁰⁰	15 ⁴⁰ - 17 ⁰⁰
Подготовка к прогулке, прогулка	17 ⁰⁰ – 18 ¹⁵	17 ⁰⁰ – 18 ¹⁵	17 ⁰⁰ - 18 ¹⁵	17 ⁰⁰ – 18 ¹⁵
Возвращение с прогулки, подготовка к ужину	18 ¹⁵ - 18 ³⁰	18 ¹⁵ - 18 ³⁰	18 ¹⁵ - 18 ³⁰	18 ¹⁵ - 18 ³⁰
Ужин	18 ³⁰ – 18 ⁴⁵	18 ³⁰ – 18 ⁴⁵	18 ³⁰ – 18 ⁴⁵	18 ³⁰ - 18 ⁴⁵
Игры, уход домой	18 ⁴⁵ - 19 ⁰⁰	18 ⁴⁵ - 19 ⁰⁰	18 ⁴⁵ - 19 ⁰⁰	18 ⁴⁵ - 19 ⁰⁰

Примечание:

Если в конкретный день в вечернее время организованная образовательная деятельность (ООД) отсутствует в расписании, специалисты Организации организуют занятия с детьми по интересам или предлагают им игру. Продолжительность ООД:

в младших группах 15 мин (I половина дня), 10 мин (II половина дня),

в средних группах 20 мин (I половина дня), 15 мин (II половина дня),

в старших группах 25 мин (I половина дня), 20 мин (II половина дня),

в подготовительных группах – 30 мин (I половина дня), 25 мин (II половина дня).

Обязательный перерыв между занятиями 10 мин (в первой и второй половине дня).

3.7.3. Календарный учебный график

Календарный учебный график является локальным нормативным документом, регламентирующим общие требования к организации образовательного процесса в ГБУ ДОО ЗО «Детский сад №20 «Красная шапочка» г. Бердянск

Календарный учебный график разработан в соответствии с:

– Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г № 273-ФЗ;

– Постановлением главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. №28 «Об утверждении санитарных правил СП2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;

– Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

– Приказом Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;

– Уставом государственного казенного учреждения дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №20 «Красная шапочка» г. Бердянск»

Календарный учебный график обсуждается и принимается педагогическим советом, утверждается приказом заведующего ДОО. Все изменения, вносимые в годовой учебный график, утверждаются приказом заведующего образовательного учреждения и доводятся до всех участников образовательного процесса

Организация образовательного процесса

1. Режим работы учреждения		
Продолжительность учебной недели	5 дней (с понедельника по пятницу)	
Время работы возрастных групп	10,5 часов в день (с 7.00 до 17.30 часов)	
Нерабочие дни	Суббота, воскресенье и праздничные дни	
2. Продолжительность учебного года		
Учебный год	с 01.09. по 31.05.	39 недель
3. Мероприятия, проводимые в рамках образовательного процесса		
3.1. Оценка индивидуального развития дошкольников, связанная с оценкой эффективности педагогических действий и лежащая в основе его дальнейшего планирования (мониторинг)		
Наименование	Сроки	Количество дней
Первичный мониторинг	Сентябрь	10 дней
Повторный мониторинг	Январь	10 дней
Итоговый мониторинг	Апрель (май)	10 дней
4. Каникулярное время, праздничные (нерабочие) дни		
4.1. Каникулы		
	Количество каникулярных недель/ праздничных дней	
Зимние каникулы	2 недели	
Летняя оздоровительная работа	01.06-31.08	

3.8. Перечень нормативных документов и методического обеспечения

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

3. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 01.11.2024 г. № 763 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15.05.2020 №236 «Об утверждении порядка приёма на обучение по образовательным программам дошкольного образования (с изменениями и дополнениями от 08.09.2020).

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

8. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» (Зарегистрирован 18.12.2020 №61573).

9. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г № 28 «Об утверждении санитарных правил СП2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

3.9. Рекомендуемая литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М., 2007.

2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М., 2003.

3. Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Книги 1, 2, 3. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2014.

4. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.

5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика детского аутизма. – М., 1991.

6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.

7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.

8. Лебединский В.В., Бардышевская М.К. Аффективное развитие ребёнка в норме и патологии // Психология аномального развития ребёнка: хрестоматия в 2-х томах / под ред. В.В. Лебединского и М.К. Бардышевской. Т.2. – М., 2002. – С.588–681.

9. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад //Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.

10. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.

11. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). – Бахрах-М, 2014.

12. Морозов С.А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Пособие для врачей. – Воронеж, 2014.

13. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.

14. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.
15. Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.
16. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.
17. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2017, 15, №2, с.19-31.
18. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. – М., 2007.
19. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013.
20. Никольская О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1985.
21. Никольская О.С. Аутизм лечится общением. – Аутизм и нарушения развития. 2016, Т.14, №4(53). – С.35-38.
22. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 2017.
23. Никольская О.С., Малофеев Н.Н. Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016, №8. – С. 11-15.
16. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. – СПб, 1999.
17. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Пер. с англ. – Екатеринбург, 2016.
18. Хаустов А.В. Рекомендации для сотрудников ДОУ, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. // Аутизм и нарушения развития, 2014, №4 (45). – С. 1-8.
19. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010.
20. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
21. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Пер. с англ. – Минск, 1997.

Список сокращений

АООП – адаптированная основная образовательная программа АООП – адаптированная образовательная программа
 ДО – дошкольное образование
 ДОО – дошкольная образовательная организация
 ДЦП – детский церебральный паралич
 ВОЗ – всемирная организация здравоохранения
 МКБ – международная классификация болезней
 НОО – начальное общее образование
 ОВЗ – ограниченные возможности здоровья
 ООП – основная образовательная программа
 ППД – предметно-практическая деятельность
 ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия
 РАО – Российская академия образования
 РАС – расстройство (расстройства) аутистического спектра
 СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности
 ТМНР – тяжёлые множественные нарушения развития
 ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт
 ЭСП эмоционально-смысловой подход
 АВА – applied behavioral analysis, прикладной анализ поведения
 DIR-FT – development, individualized, relationship - based approach – Floortime – подход, основанный на развитии, индивидуализации и взаимоотношениях - «время на полу»
 DSM – diagnostic and statistical manual, диагностическое и статистическое руководство
 EIBI – early intensive behavioral intervention, раннее интенсивное поведенческое вмешательство
 IQ – intelligence quotient (коэффициент умственного развития)
 PEP psychologico-educational profile, психолого-образовательный профиль
 PRT – pivotal response training (treatment, teaching) – отработка основного ответа
 TEACCH – аббревиатура английского названия программы «Коррекция и образование аутичных детей и детей со сходными коммуникативными расстройствами» основана в середине 1960-х годов Eric Schopler, с 1972 г. – государственная программа помощи детям с аутизмом штата Северная Каролина.

Словарь терминов

Абилитация (от лат. *habilis* — быть способным к чему—либо) - процесс, цель которого помочь приобрести или развить еще несформированные функции и навыки. Термин применяется прежде всего по отношению к детям, имеющим нарушения развития с раннего возраста.

Амбивалентность – от лат. *ambi* (оба) и *valens* (сила) – двойственный, содержащий в себе противоположные элементы (приятный – неприятный, положительный – отрицательный), неоднозначный.

Амплификация -от англ. *amplification* – усиление. Всемерное использование потенциала возможностей развития на каждой возрастной стадии (как альтернатива искусственной акселерации).

Антиципация – от лат. *anticipatio* (предвосхищение). В психологии: 1) способность человека представить себе возможный результат действия до его осуществления, а также возможность его мышления представить способ решения проблемы до того, как она реально будет решена; 2) способность организма человека или животного подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления. Это ожидание (или «опережающее отражение») обычно выражается в определенной позе или движении и обеспечивается механизмом акцептора результатов действия (П. К. Анохин). Антиципация особенно значима в творческой, научно-исследовательской деятельности.

Асинхрония развития – один из механизмов психического дизонтогенеза, при котором некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускорено; основной дизонтогенетический механизм при аутизме.

Аугментативный (от англ. *augmentative* – увеличивающий). Альтернативная аугментативная коммуникация – процесс установления через систему специальных знаков связей с людьми, неспособными полноценно общаться на вербальном уровне по тем или иным причинам.

Аутизм (от греч. *αὐτός*) – нарушение развития, характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися, стереотипными движениями и действиями.

Бихевиоризм (от англ. *behavior* – поведение) – направление в психологии, которое считает предметом психологии поведение – внешние проявления, которые можно количественно зафиксировать невооруженным глазом или с помощью специальных приборов, и отказывается от рассмотрения внутреннего мира человека.

Вариативность образования – свойства, способности системы образования... предоставлять учащимся достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории» (*Академик РАО Б.М.Бим-Бад*).

Гетерохрония – неодновременность созревания различных функций в ходе онтогенеза.

Дизонтогенез – в психологии – нарушение развития психики в целом или отдельных сфер психики. В.В. Лебединский выделяет общее психическое недоразвитие, задержанное, поврежденное, дефицитарное, дисгармоническое развитие. Детский аутизм рассматривается как модель искаженного развития, когда отдельные функции развиваются задержано, а другие – патологически ускоренно.

Доказательная медицина – (англ. *Evidence-based medicine* — медицина, основанная на доказательствах) — подход к медицинской практике, при котором решения о применении профилактических, диагностических и лечебных мероприятий принимаются исходя из имеющихся доказательств их эффективности и безопасности, а такие доказательства подвергаются поиску, сравнению, обобщению и широкому распространению для использования в интересах пациентов. Возможность использования принципов доказательной медицины в психиатрии расценивается неоднозначно.

Дименсиональный подход ориентируется не на наличие расстройства как такового, а на степени проявления (интенсивности, тяжести, выраженности и т.д.) поведения или отдельных симптомов.

Имманентный – внутренне присущий природе самого предмета.

Имплицитный – скрытый, неявный, невыраженный, подразумеваемый.

Имплицитные формы обучения – неявные, через игру, подражание и др.

Интравербальный – класс вербальных оперантов, состоящий из социальных реакций и случайных диалоговых реплик. Определение понятию «интравербальное действие» впервые было дано Б.Ф. Скиннером в его книге «Вербальное поведение». Интравербальное действие является одним из типов речи, который включает в себя объяснение, обсуждение или описание предметов или событий, отсутствующих в окружающей среде в настоящий момент времени.

Квaziмотивация – структура, в которой мотив поступка, действия, поведенческого акта не входит в их структуру, является заданным из вне, произвольно.

Коморбидность (от лат. *co* – приставка со и *morbis* – болезнь) – сочетание двух или нескольких самостоятельных заболеваний или синдромов, ни один из которых не является осложнением другого, если частота этого сочетания превышает вероятность случайного совпадения. В основе коморбидности могут быть как патогенетические моменты, так и совпадение по времени проявления (хронологическая коморбидность).

Конвенциональные формы общения – совокупность общепринятых правил и норм общения (приветствие при встрече, благодарность за помощь и услугу, извинение за беспокойство, определенные слова при расставании и т.п.).

Лабильность (от лат. *labilis* – скользящий, неустойчивый) – функциональная подвижность.

Нозология – учение о болезнях, позволяющее решать основную задачу частной патологии и клинической медицины: познание структурно-функциональных взаимосвязей при патологии, биологические и медицинские основы болезней. Она включает в себя этиологию и патогенез. Нозологическая характеристика аутизма в настоящее время определена недостаточно.

Патогенез (в медицине) – механизм развития болезни, последовательность, совокупность физиологических, биохимических, иммунных и прочих реакции, результатом чего является формирование болезни, патологического состояния, нарушения нормальной жизнедеятельности.

Патогномоничный (в медицине) – симптом, признак, безусловно характерный для данного расстройства, болезни.

Первазивный (от лат. *pervasio* – проникаю) – всепроникающий, всеохватывающий. В психиатрии (МКБ-10, DSM-IV) к первазивным расстройствам относят нарушения развития, при которых страдают все психические (а также неврологические и соматические) функции. К первазивным относят расстройства аутистического спектра и некоторые другие расстройства.

Полиморфизм в биологии (от греч. *πολύμορφος* – многообразный) – способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах. Применительно к аутизму **полиморфизм** – разнообразие клинических проявлений.

Предикторы – прогностические параметры, средства прогнозирования.

Протодекларатив – однословное высказывание, которым ребенок хочет привлечь внимание взрослого к тому или иному предмету.

Протодиакризис – неспособность дифференцировать живые и неживые объекты.

Протоимператив – однословное высказывание, которым ребенок хочет при помощи взрослого получить тот или иной предмет, добиться того или иного действия.

Реабилитация (медицинская) – комплекс клинических, психолого- педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление или компенсацию нарушенных функций.

Реоэнцефалография (РЭГ) – метод исследования сосудов головного мозга, основанные

на записи изменений электрического сопротивления при прохождении крови по сосудам.

Репрезентативная выборка – представительная выборка, дающая объективное представление об общей совокупности, популяции.

Реципрокный (лат. *reciprocus*) – взаимный (сопряженный, перекрестный, возвращающийся). Например, реципрокная иннервация – рефлекторный механизм, обеспечивающий иннервацию взаимосвязанных групп скелетных мышц так, что сокращение одной группы мышц сопровождается расслаблением другой.

Рецептивная речь – виды *речевой деятельности*, связанные с восприятием *речи* – устной (*слушание*) и письменной (*чтение*).

Ригидность от лат. *rigidus* – жёсткий, твёрдый) – функциональная негибкость, трудная адаптируемость.

Симультанирование – фиксация последовательных моментов прошлого в единый комплекс как целого.

Сквозные психические процессы – психические процессы / функции, имеющие отношение к всем психическим функциям, связывающие их в единую систему психики (внимание, память, воображение, речь, сознание).

Скрининг (от англ. *screening* — отбор, сортировка) — стратегия в организации здравоохранения, направленная на выявление заболеваний у клинически бессимптомных лиц в популяции.

Сукцессивный (от англ. *successive* – последовательный) – последовательно развивающийся, развёрнутый во времени.

Тонус – способность организма, функциональной системы, органа к длительному, как бы неустойчивому функционированию. У человека за поддержание достаточного уровня тонических процессов и их регуляцию отвечает **блок регуляции тонуса и бодрствования, «тонический блок» мозга** (А.Р. Лурия)

Шизофрения – полиморфное психическое расстройство (или группа расстройств), связанное с распадом мышления, личности, нарушениями восприятия, характеризующееся хроническим непрерывным или приступообразным течением.

Эксплицитный – явный, открыто выраженный, поддающийся наблюдению и анализу.

Экстраполяция – распространение выводов, сделанных на частой совокупности явлений или объектов на их большую или генеральную совокупность.

Этиология – учение о причинах болезней.