

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ Г. ЛИПЕЦКА

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение

детский сад № 32 г. Липецка

|  |  |
| --- | --- |
| ПРИНЯТО  на заседании Педагогического совета ДОУ№32  Протокол от «27» августа 2021 № 1 | УТВЕРЖДЕНО  приказом ДОУ № 32  от «\_\_\_\_\_» августа 2021 № \_\_\_\_\_\_  Заведующая Н.В.Стрельникова |

**АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ**

**ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**(для детей с расстройством аутистического спектра)**

**муниципального автономного дошкольного**

**образовательного учреждения детского сада**

**№ 32 г. Липецка**

|  |  |
| --- | --- |
| Пункт | Наименование |
|  | Введение |
| I. | Целевой раздел |
| 1. | Пояснительная записка |
| 1.1. | Цели и задачи Программы |
| 1.2. | Принципы и подходы к формированию Программы |
| 1.2.1. | Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте |
| 1.3. | Значимые для разработки и реализации Программы характеристики |
| 1.3.1. | Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС. |
| 1.3.2. | Характеристика особых образовательных потребностей воспитанников с РАС |
| 1.4. | Методические аспекты дошкольного образования детей с РАС |
| 1.5. | Планируемые результаты как ориентиры освоения Программы |
| 1.5.1. | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования |
| 1.5.2. | Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с РАС |
| 1.5.3. | Принципы оценивания качества образовательной деятельности по реализации Программы |
| 2. | Часть, формируемая участниками образовательных отношений |
| 2.1. | Планируемые результаты освоения программы "Цветные ладошки» |
| II. | Содержательный раздел |
| 1. | Общие положения |
| 2. | Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях |
| 2.1. | Начальный этап дошкольного образования детей с РАС |
| 2.2. | Содержание коррекционно-развивающей работы образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС |
| 2.3. | Содержание коррекционно-развивающей работы в образовательной области «Познавательное развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС |
| 2.4. | Содержание коррекционно-развивающей работы в образовательной области «Речевое развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС |
| 2.5. | Содержание коррекционно-развивающей работы в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС |
| 2.6. | Содержание коррекционно-развивающей работы в образовательной области «Физическое развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС |
| 2.7. | Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик |
| 2.8. | Способы и направления поддержки детской инициативы |
| 2.9. | Характеристика взаимодействия взрослых с детьми с РАС |
| 2.10. | Характеристика взаимодействия участников образовательного процесса. |
| 2.11. | Формы работы с детьми с РАС |
| 2.12. | Особенности организации индивидуальной оценки развития ребенка с РАС |
| 3. | Часть, формируемая участниками образовательных отношений |
| 3.1. | Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет "Цветные ладошки» И.А. Лыкова |
| III. | Организационный раздел |
| 1. | Обеспечение психолого-педагогических условий реализации Программы |
| 1.2. | Организация коррекционно-развивающей среды |
| 1.3. | Материально-технические условия реализации Программы |
| 2. | Планирование образовательной деятельности |
| 3. | Организация режима дня для воспитанников с РАС |
| 4. | Программно-методическое обеспечение |
| IV. | Дополнительный раздел. |
| 4.1. | Краткая презентация программы |

# I.ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

## 1.Пояснительная записка

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра (далее-РАС) Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 32 г. Липецка (далее Программа) адаптирована 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 дошкольного возраста.

## Перечень нормативных документов:

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Приказ 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".

4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 30 июня 2020 г. N 16 “Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил СП 3.1/2.4.3598-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)".

5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года N 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи".

6.Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

### 1.1.Цель и задачи Программы

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

Цель Программы достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих задач:

* комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
* оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания

образования;

* охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;
* обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;
* создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;
* объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
* формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;
* обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;
* формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;
* разработку и реализацию индивидуальной АОП ребёнка с РАС;
* сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психологопедагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения

### 1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

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

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

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

Во-первых, этот принцип в случае РАС можно рассматривать только как цель коррекционно-образовательного процесса, достижение которой возможно частично, искажённо и далеко не во всех случаях. Качества, обеспечивающие описанное выше разнообразие (осознание идентичности на самых разных уровнях, начиная с физической; взаимодействие с другими людьми; ориентировка в жизненных ситуациях и т.д.), относятся к основным симптомам РАС и формируются в результате коррекционной работы.

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

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

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме отмечаются нарушения в ролевых и социально-имитативных играх. Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать (вынужденно!) в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

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

1. *Позитивная социализация ребёнка* действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.
2. *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.
3. *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.
4. *Сотрудничество Организации с семьёй*. Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса. Сотрудники Организации должны знать об условиях жизни ребенка в семье, понимать проблемы, уважать ценности и традиции семей воспитанников. Программа предполагает разнообразные формы сотрудничества с семьей как в содержательном, так и в организационном планах.
5. *Индивидуализация дошкольного образования* при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом.
6. *Возрастная адекватность образования*. При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться.
7. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено несформированностью ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения.
8. *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 учитываются в коррекционно-образовательном процессе. При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.
9. *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.

**Подходы к формированию Программы**

Основными подходами к реализации Программы являются культурно-исторический и системно-деятельностный подходы к развитию личности ребенка.

**1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики.**

**1.3.1. Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС.**

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

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

Основными 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.

Аутистические расстройства проявляются прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях и в развитии нервной системы.

Очень важной особенностью для построения образовательного процесса является динамика РАС: она отличается разнообразием и низким уровнем предсказуемости, что затрудняет планирование, поскольку установление определённых временных параметров не опирается на ясные представления о динамике в планируемый временной период.

При аутизме очень часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержка развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями и педагогами) строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей, прежде всего социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

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

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

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

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих показателей несравнимо б***о***льший.

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

Тонические процессы, их нарушения играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается

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

Среди проблем, связанных с особенностями *восприятия*, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность, а также трудности восприятия.

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

Возникают трудности выделения существенных признаков предметов и явлений, трудности их дифференциации, это создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания.

Трудности восприятия и усвоения организованных процессов сказываются на качестве установления временн***ы***х связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие, впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления.

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

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

Нарушения *воображения (символизации)*, являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, А5), в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть при типичном развитии органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности.

Особенности развития *эмоциональной сферы* при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы, и, с другой стороны, развитие происходит искажённо. Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины действий, поступков, поведения и существенно осложняет социальную адаптацию.

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

Отмеченные особенности развития детей с РАС, позволяют, несмотря на крайнюю полиморфность этой группы, выделить особые образовательные потребности обучающихся с РАС 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, что создаёт очень большие сложности для разработки методических рекомендаций по коррекции РАС у детей дошкольного возраста, и что учтено при разработке настоящей программы.

Общие положения психолого-педагогической работы с детьми с аутизмом:

* стремление к обоснованному переходу от примитивного симультанирования (на основе одновременности проявления) к формированию сенсорных образов (или предпосылок для их формирования);
* структурирование времени – в целях преодоления трудностей восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов, временн***о***й организации деятельности;
* структурирование пространства – как способ преодолений трудностей выбора в пространственной организации деятельности;
* регулирование уровня сенсорной насыщенности среды в соответствии с возможностями ребёнка;
* визуализация развивающих и обучающих средств, степень которой должна соответствовать возможностям ребёнка и перспективам его развития;
* генерализация навыка – освобождение навыка от зависимости от несущественных факторов, препятствующих переносу навыка в другие условия; формирование функциональной значимости навыка как такового;
* недостаточность возможностей имплицитного усвоения смысла происходящего, новых навыков и умений (прежде всего, через игру и произвольное подражание); ограниченность возможности (иногда невозможности) усвоения смысла происходящего «из жизни». Вследствие этого возникает необходимость: а) определения соотношения имплицитных и эксплицитных методов обучения и воспитания, б) адаптации традиционных методов обучения (как эксплицитного, так и имплицитного) с учётом особенностей развития детей с РАС;
* отклонение от типичных представлений о принципе «от простого - к сложному», поскольку в условиях искажённого развития понятия о простоте и сложности могут быть очень индивидуальны;
* использование диссоциированности формальной и содержательной сторон образовательного процесса в методических целях: добиваться сначала формального усвоения навыка, потом – по возможности – насыщения достигнутой формальности содержанием. Особенно в случае жизненных компетенций формально освоенный (но не вполне осознанный) навык смягчает проблемы социального взаимодействия;
* переход в мнемических и – особенно важно – в собственно мыслительных процессах от декларативных к процессуальным механизмам с использованием соответствующих методов и технологий;
* без коррекции проблем поведения – какого бы генеза они ни были – содержательная работа по реализации программы дошкольного образования эффективной быть не может.

Высокая неоднородность контингента детей дошкольного возраста требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, что полностью соответствует принципу вариативности образования, понятому с учётом особенностей развития детей с РАС.

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

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

Индивидуализация образовательного процесса обеспечивается возможностью использования индивидуальных программ и учебных планов на основе регулярного контроля за ходом образовательного процесса с использованием диагностических методов 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.

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

***Второй уровень – потребность в существенной поддержке***. Заметная недостаточность речевых и неречевых навыков общения; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Отсутствие гибкости в поведении, трудности в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях. Заметный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

***Первый уровень – потребность в поддержке***. Без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям. Сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих. Сниженный интерес к социальным взаимодействиям. Негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях. Сложности с переключением между видами деятельности. Проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости поведения и деятельности.

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

Настоящая Программа 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.

**1.3.2. Характеристика особых образовательных потребностей воспитанников с РАС.**

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

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

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.

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 окружающеголежат 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).

Проявления нарушений пространственно-временных характеристик окружающего у людей с РАС:

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

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

В отношение трудностей усвоения организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временн***ы***х характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме, уровню организации и техническому решению.

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 симультанирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных аугментативных форм коммуникации и др.

Необходимость структурирования пространства связана с симультанностью восприятия в его примитивной форме, когда одномоментность восприятия обусловлена не образами и представлениями, которые сформированы ещё недостаточно, но только одновременностью ощущения. Это свойственно всем маленьким детям, но при аутизме в силу асинхронии развития такая форма симультанности сохраняется длительное время; определённые виды деятельности оказываются жёстко связанными с определёнными участками пространства, 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 пространства, то есть жёсткая привязка определённых занятий к соответствующим участкам пространства. Это, с одной стороны, предупреждает значительную часть проблем поведения, но, с другой стороны, ограничивает произвольность, способствует закреплению стереотипов поведения.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временн***ы***х, и пространственных характеристик, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка. Существуют конкретные приёмы наработки гибкости:

* 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, выбор из двух возможностей , 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 мультик, если хорошая погода – качаемся на качелях во дворе), на основе выбора из двух-трёх привлекательных занятий (что ты выбираешь: собирать пазлы на компьютере или прыгать на батуте?); на основе свободного выбора, если сформирован навык проведения досуга (под контролем взрослого);
* любые способы генерализации навыка.

***Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм*** -важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС.

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

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

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

Коррекция проблемного поведения – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

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

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий включает

* выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;
* квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности;
* выявление ведущего уровня;
* определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
* мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционной программы.

**1.4. Методические аспекты дошкольного образования детей с РАС.**

Освоение образовательных областей 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 (хотя бы 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.

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, 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, 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.

## 1.5. Планируемые результаты как ориентиры освоения Программы.

## 1.5.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования.

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

Целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

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

При реализации Программы **для ребенка с РАС, получающего образование, несопоставимое по итоговым достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничения здоровья,** следует учесть, что степень достижения перечисленных ориентиров будет зависеть как от особенностей коммуникации ребенка с окружающим миром, так и от выраженности интеллектуальных нарушений.

**1.5.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования**

**детей с РАС.**

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

* понимает обращённую речь на доступном уровне;
* владеет элементарной речью (отдельные слова) или 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 контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
* отработаны основы стереотипа учебного поведения;
* участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
* может сличать цвета, основные геометрические формы;
* знает некоторые буквы;
* владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
* различает «большой – маленький», «один – много»;
* выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем взрослых);
* умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
* пользуется туалетом (с помощью);
* владеет навыками приёма пищи.

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

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

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

* владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
* инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
* может поддерживать диалог (часто – формально);
* владеет конвенциональными формами общения с обращением;
* взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации

(ограниченно);

* выделяет себя как субъекта (частично);
* поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
* владеет поведением в учебной ситуации;
* владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
* владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
* владеет основами безотрывного письма;
* складывает и вычитает в пределах 5-10;
* сформированы представления о своей семье, Отечестве;
* знаком с основными явлениями окружающего мира;
* выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
* выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
* имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
* участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
* владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
* принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
* умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

## 1.5.3. Принципы оценивания качества образовательной деятельности

## по реализации Программы

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.

**2. Часть, формируемая участниками образовательных отношений**

Данная часть Программы сформирована с учетом образовательных потребностей и интересов детей, имеющимися условиями в ДОУ, а также возможностями педагогического коллектива ДОУ.

Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса предполагает объединение комплекса различных видов специфических детских видов деятельности вокруг единой темы при организации образовательного процесса. При этом в качестве тем могут выступать организующие моменты, тематические недели, события, реализация проектов, сезонные явления в природе, праздники, традиции.

В содержании данной части Программы представлены адекватные методы воспитания и развития детей раннего возраста, основанные на современных научных данных о психологических закономерностях развития ребенка, а также виды деятельности, методики, формы организации образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста на основе парциальных образовательных программ и авторских технологий:

* Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» автор И.А. Лыкова, ориентирована на создание условий для формирования у детей эстетического отношения к окружающему миру и целостной картины мира. Цель занятий изобразительным искусством – направленное и последовательное воспитание у детей эстетической культуры в целях формирования эстетического отношения к окружающему миру и творческой самореализации;

**2.1. Планируемые результаты освоения программы художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет "Цветные ладошки», И.А. Лыкова**

В старшем дошкольном возрасте - дети замечают изменения в природе и умеют их передавать в рисунке. Совершенствуется умение передавать в рисунке образы предметов, явлений действительности и литературных произведений. Дети обращают внимание на разное положение предметов в пространстве (сидят, лежат и т.п.) и на бумаге (ближе, дальше), учатся передавать фигуры в движении. Знакомятся с новыми (акварель) и нетрадиционными техниками, совершенствуется навык рисования пастелью, сангиной, углем. Развивается умение рисовать кистью разными способами (концом или всем ворсом), учатся смешивать краски для получения новых цветов (гуашь) и добавлять воду для получения светлых оттенков (акварель). Формируются представления об изделиях народных мастеров, дети учатся располагать узор ритмично по форме народного изделия. Знакомятся с особенностями росписи и характерными элементами узора. Планируемые результаты освоения Программы на этапе завершения дошкольного образования В подготовительной группе - у детей формируется эстетическое отношение к предметам и явлениям окружающего мира, произведениям искусства. Дети могут аргументировано оценивать свое и чужое творчество, исправлять недостатки в работе, вносить дополнения и изменения при необходимости. Развивается умение рисовать с натуры, передавать форму, величину, строение, пропорции, цвет, композицию. Совершенствуется техника изображения, продолжается знакомство с нетрадиционными техниками рисования. Учатся работать со знакомыми материалами новым способом. Умеют создавать композиции по мотивам народных росписей, используя характерные для него элементы узора и цветовую гамму. Результатами работы являются выставки детского творчества в группах и внутри сада, проводятся открытые занятия. Детские работы используются для оформления сада. Дети участвуют также в окружных и городских выставках, конкурсах и фестивалях, на которые отбор детей осуществляется на основе мотивации детей и оценки педагогом творческих возможностей и способностей ребенка

# II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

## 1. Общие положения

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

1. коррекционная работа по ключевым симптомам аутизма.
2. освоение содержания программ в традиционных образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом и физическом развитии).

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

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.

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

**2.1. Начальный этап дошкольного образования детей с РАС**

**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, к взаимодействию – шаг к истинной мотивации) можно используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

*Установление эмоционального контакта* также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранные 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 (особенно с учётом высокой частоты интеллектуальной недостаточности при РАС).

*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 т.п. очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуация 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. 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. В случаях выраженных аутистических нарушений следует начинать именно с обучения формам взаимодействия, выбора подходящей из имеющегося спектра с постепенным насыщением выученных форм смыслом и наработке гибкости взаимодействия. В более лёгких случаях осмысление ситуации и усвоение соответствующей формы общения может идти относительно параллельно.

*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.

**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 неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), 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; владение 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;

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

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

1. *Развитие речевого творчества****:***

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

**Развитие навыков альтернативной коммуникации**

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

Если у ребёнка нет потребности к общению, и он не понимает обращённой речи, то целесообразность обучения альтернативной коммуникации представляется сомнительной. И, напротив, если проблема состоит в формировании высказывания, альтернативная коммуникация представляется необходимым средством – и здесь может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками).

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

**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;
2. *Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миров 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);

1. *Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение* (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы);
2. *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 (через психосоматические переживания, эмоциональное заражение (через эмоции другого, прежде всего, близкого человека, например, мамы), социально опосредованные реакции, осмысление и др.);
* в некоторых случаях эмоционально обусловленная трансформация различных видов психоэстетотерапии в занятия соответствующим видом искусства в доступной форме и объёме (музыкотерапия – музыкальные занятия, арттерапия – занятия тем или иным вариантом изобразительной деятельности и т.п.).

**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 ку 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 (в основе – несоблюдение дистанции в отношениях при установлении эмоционального контакта) или включение взрослого связанный с выполнением задания симультанный комплекс (особенно если имело место комментирование действий ребёнка).

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

1. 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.

1. *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 завершённости деятельностного цикла, благодаря чему действенной становится и менее значимая мотивация.

1. *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 оттормозить 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 решение проблемы, а отказом от решения;
* облегчение выбора через алгоритм или визуализацию;
* 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. описанных выше) способов.

**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.

1. *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.).
2. *Определение конкретной задачи коррекционной работы:* например, трудности формирования навыка самостоятельно есть 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 и др. Каждую из этих проблем нужно решать отдельно.
3. *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

**Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности**

В отечественном образовании при выборе и/или составлении программы, учебного плана одним из важнейших критериев является уровень интеллектуального развития ребёнка. При РАС когнитивные нарушения есть всегда, но своей природе, структуре и динамике они не совпадают с таковыми при умственной отсталости (если и совпадают, то лишь частично), их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности.

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 по возможности в более раннем возрасте (на начальном этапе дошкольного образования детей с РАС – обязательно). Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

В методическом плане начинают работу с таких навыков, как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

* сортировка (обследуемый расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);
* выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же;
* соотнесение одинаковых предметов;
* соотнесение предметов и их изображений;
* навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;
* задания на ранжирование (сериацию);
* соотнесение количества (один – много; один – два – много; и т.д.).

Даже при относительно негрубых аутистических нарушениях к отработке перечисленных заданий нужно отнестись очень серьёзно и не пренебрегать формированием и развитием этих, казалось бы, простых навыков, потому что это:

* именно тот базальный пласт навыков, без которых невозможно жить в

обществе самостоятельно;

* прекрасный субстрат для развития коммуникации (включая речевую) и

социального взаимодействия, тем более, что символическая игра у детей с РАС (особенно с тяжёлыми формами) отсутствует или развита недостаточно;

* это возможность «заземлить», привязать к жизни абстрактно-логические

процессы, не дать им полностью оторваться от предметно-практического насыщения, что иногда встречается при эндогенных формах аутизма.

**2.2.Содержание коррекционно-развивающей работы образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.**

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

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

Выделяя конкретные задачи, мы учли те обстоятельства, что практически всем детям с РАС приходится начинать не с овладения социально-коммуникативными навыками, а с формирования потребности в общении, предпосылок общения, с выполнения ряда обязательных условий, без которых полноценная коммуникация не возможна.

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

**Основными задачами коррекционной работы являются:**

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

способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых взрослых; способность выделять себя как физический объект, называть и/или показывать части

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

* 1. *Формирование потребности к общению, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками:*

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

взаимодействие со взрослым: выполнение простых инструкций, элементарное

произвольное подражание;

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

развитие игры (комбинативные игровые действия, игра «с правилами», социально-имитативная, сюжетная, ролевая игра) в меру коммуникативного, социального, интеллектуального, речевого, аффективного уровня развития;

использование конвенциональных формы общения, начиная с простейших форм и переходя постепенно к более развитым и использованию обращения и по возможности взгляда в глаза человеку, к которому обращаешься.

1. *Формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.*
2. *Становление самостоятельности:* продолжение обучения использованию расписаний;

постепенное расширение сферы применения расписаний, переход к более

абстрактным формам расписаний;

переход к более общим формам расписаний, наработка гибкости в планировании и поведении;

1. *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);

1. *Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности:*

обучение формальному следованию правилам поведения соответствующим нормам

и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

1. *Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:* создание условий для становления спонтанного общения:

возможность реципрокно использовать средства коммуникации (не обязательно

вербальные); возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей, специалистов, друзей и т.д.).

**2.3. Содержание коррекционно-развивающей работы образовательной области «Речевое развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.**

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

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;

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

совершенствование конвенциональные формы общения; расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия;

1. ***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;

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

возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к реперезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контроле за пониманием содержания текстов;

1. ***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.

**2.4. Содержание коррекционно-развивающей работы образовательной области «Познавательное развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.**

Развитие познавательной деятельности в значительной степени пересекается с развитием речи, сенсорной и социально-коммуникативной сфер.

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.),* на основании чего можно выделить **следующие задачи познавательного развития,** разрешимые не во всех случаях и в разной степени:

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

* обучение невербальным предпосылкам интеллекта с использованием соотнесения и различения одинаковых предметов, предметов и их изображений, по признакам формы, цвета, размера с целью формирования первичных представлений о форме, цвете, размере (как подготовка к восприятию целостного зрительного образа);
* соотнесение количества (больше – меньше – равно);
* соотнесение пространственных характеристик (шире – уже, длиннее – короче, выше – ниже и т.п.);
* различные варианты ранжирования (сериации);
* начальные этапы знакомства с элементарными математическими представлениями (количество, число, часть и целое и др.);
* сличение звуков по высоте, силе, тембру; ритму и темпу звучания (как подготовка к восприятию целостного звукового образа – даётся сложнее из-за преимущественно сукцессивного характера звукового воздействия);
* сличение различных материалов по фактуре и др. характеристикам; формирование первичных представлений о пространстве и времени; движении и покое;
* создание предпосылок для формирования представлений о причинно-следственных связях.

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

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

1. *Развитие воображения и творческой активности;* ***в***озможно 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;
* на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции,

способность приспосабливать её к определённым конкретным условиям; развитие воображения посредством модификации, обогащения простейших его форм (экстраполяции, антиципации – формируются предварительно) через доступные формы анализа собственного и чужого опыта; если воображение развивается искажённо (оторвано от реальности), необходимо использовать совместную предметно-практическую деятельность и коммуникацию, для того, чтобы «заземлить» аутистические фантазии, связать их событиями реальной жизни.

**2.5. Содержание коррекционно-развивающей работы образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.**

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию:

* *становление эстетического отношения к окружающему миру;*
* *формирование элементарных представлений о видах искусства;*
* *восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;*
* *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 психическая жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны неполно и/или искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно или не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, наличием метафор, скрытого смысла и др.

Что касается *самостоятельной творческой деятельности детей с аутизмом (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.),* то она чаще всего не свободна от черт, обусловленных аутистическим расстройством – стереотипности, фиксированности на объектах и явлениях особого интереса ребёнка (включая оторванные от жизни фантазии) и др.

**2.6. Содержание коррекционно-развивающей работы образовательной области «Физическое развитие» на основном этапе дошкольного образования детей с РАС.**

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

* *двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;*
* *способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны),*
* *формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и*

*саморегуляции в двигательной сфере.*

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

Третья задача доступна 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 доступным ребёнку уровне.

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

**2.7.Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик**

**Особенности образовательной деятельности разных видов.**

Развитие ребенка в образовательном процессе детского сада осуществляется целостно в процессе всей его жизнедеятельности.

Особенностью организации образовательной деятельности по программе является ***ситуационный подход.***Преимущественно образовательные ситуации носят комплексный характер и включают задачи, реализуемые в разных видах деятельности на одном тематическом содержании.

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

Образовательные ситуации могут включаться ***в образовательную деятельность в режимных моментах.*** Они направлены на закрепление имеющихся у детей знаний и умений, их применение в новых условиях, проявление ребенком активности, самостоятельности и творчества.

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

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

Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах - это дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры, игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры-инсценировки, игры-этюды и пр. При этом обогащение игрового опыта творческих игр детей тесно связано с содержанием непосредственно организованной образовательной деятельности. Организация сюжетно-ролевых, режиссерских, театрализованных игр и игр-драматизаций осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня).

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

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

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

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

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

***Двигательная деятельность***организуется в процессе занятий физической культурой, требования к проведению которых согласуются дошкольным учреждением с положениями действующих СанПиН.

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

*Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени, включает:*

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

*Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:*

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

**Культурные практики**

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

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

*Ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта* носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они принимают непосредственное участие. В реально-практических ситуациях дети приобретают опыт проявления заботливого, участливого отношения к людям, принимают участие в важных делах («Мы сажаем рассаду для цветов», «Мы украшаем детский сад к празднику» и пр.). Ситуации могут планироваться воспитателем заранее, а могут возникать в ответ на события, которые происходят в группе, способствовать разрешению возникающих проблем.

*Творческая мастерская* предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию, например, занятия рукоделием, приобщение к народным промыслам («В гостях у народных мастеров»), просмотр познавательных презентаций, оформление художественной галереи, книжного уголка или библиотеки («Мастерская книгопечатания», «В гостях у сказки»), игры и коллекционирование. Начало мастерской – это обычно задание вокруг слова, мелодии, рисунка, предмета, воспоминания. Далее следует работа с самым разнообразным материалом: словом, звуком, цветом, природными материалами, схемами и моделями. И обязательно включение детей в рефлексивную деятельность: анализ своих чувств, мыслей, взглядов (чему удивились? что узнали? что порадовало? и пр.). Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание продуктов детского рукоделия и пр.

*Музыкально-театральная и литературная гостиная* - форма организации художественно-творческой деятельности детей, предполагающая организацию восприятия музыкальных и литературных произведений, творческую деятельность детей и свободное общение воспитателя и детей на литературном или музыкальном материале.

*Сенсорный и интеллектуальный тренинг* – система заданий, преимущественно игрового характера, обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать, составлять сериационные ряды, систематизировать по какому-либо признаку и пр.). Сюда относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи.

*Детский досуг* - вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха. В детском саду организуются досуги «Здоровья и подвижных игр», музыкальные и литературные досуги. Возможна организация досугов в соответствии с интересами и предпочтениями детей (в старшем дошкольном возрасте).

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

**2.8.Способы и направления поддержки детской инициативы.**

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

Все виды деятельности ребенка в детском саду могут осуществляться в форме самостоятельной инициативной деятельности:

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

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

* развивать активный интерес детей к окружающему миру, стремление к получению новых знаний и умений;
* создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие детей к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;
* постоянно расширять область задач, которые дети решают самостоятельно. Постепенно выдвигать перед детьми более сложные задачи, требующие сообразительности, творчества, поиска новых подходов, поощрять детскую инициативу;
* тренировать волю детей, поддерживать желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;
* ориентировать дошкольников на получение хорошего результата. Необходимо своевременно обратить особое внимание на детей, постоянно проявляющих небрежность, торопливость, равнодушие к результату, склонных не завершать работу;
* «дозировать» помощь детям. Если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки, достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае.
* поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

Опираясь на характерную для старших дошкольников потребность в самоутверждении и признании со стороны взрослых, воспитатель обеспечивает условия для развития детской самостоятельности, инициативы, творчества. Он постоянно создает ситуации, побуждающие детей активно применять свои знания и умения, ставит перед ними все более сложные задачи, развивает волю, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на поиск новых, творческих решений.

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

Развитию самостоятельности способствует освоение детьми *универсальных умений: поставить цель (или принять ее от воспитателя), обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели.* Задача развития данных умений ставится воспитателем в разных видах деятельности. При этом воспитатель использует средства, помогающие дошкольникам планомерно и самостоятельно осуществлять свой замысел: опорные схемы, наглядные модели, пооперационные карты, развитию интереса к творчеству способствует создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в ручном труде, словесное творчество. Все это — обязательные элементы образа жизни старших дошкольников в детском саду.

Вместе с воспитателем старшие дошкольники ставят спектакль по мотивам знакомых сказок, готовят концерт для малышей или придумывают и записывают в «волшебную книгу» придуманные ими истории, а затем оформляют обложку и иллюстрации. Такие самодельные книги становятся предметом любви и гордости детей. Вместе с воспитателем они перечитывают свои сочинения, обсуждают их, придумывают новые продолжения историй.

В группе постоянно появляются предметы, побуждающие дошкольников к проявлению интеллектуальной активности. Это могут быть новые игры и материалы, таинственные письма-схемы, детали каких-то устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, зашифрованные записи, посылки из космоса и т. п. Разгадывая загадки, заключенные в таких предметах, дети испытывают радость открытия и познания. «Почему это так происходит?», «Что будет, если...?», «Как это изменить, чтобы...?», «Из чего мы это можем сделать?», «Можно ли найти другое решение?», «Как нам об этом узнать?» — подобные вопросы постоянно присутствуют в общении воспитателя со старшими дошкольниками. Периодически в «сундучке сюрпризов» появляются новые, незнакомые детям объекты, пробуждающие их любознательность. Это могут быть «посылки из космоса», таинственные письма с увлекательными заданиями, схемами, ребусами, детали технических устройств, зашифрованные записи и пр. Разгадывая загадки, заключенные в новых объектах, дети учатся рассуждать, анализировать, отстаивать свою точку зрения, строить предположения, испытывают радость открытия и познания.

Особо подчеркивает воспитатель роль книги как источника новых знаний. Он показывает детям, как из книги можно получить ответы на самые интересные и сложные вопросы. В «трудных» случаях воспитатель специально обращается к книгам, вместе с детьми находит в книгах решение проблем. Хорошо иллюстрированная книга становится источником новых интересов дошкольников и пробуждает в них стремление к овладению чтением.

Для развития детской инициативы и творчества воспитатель проводит отдельные дни необычно – как «День космических путешествий», «День волшебных превращений», «День лесных обитателей». В такие дни виды деятельности и режимные процессы организуются в соответствии с выбранным тематическим замыслом и принятыми ролями: «космонавты» готовят космический корабль, снаряжение, готовят космический завтрак, расшифровывают послания инопланетян, отправляются в путешествие по незнакомой планете и пр. В общей игровой, интересной, совместной деятельности решаются многие важные образовательные задачи

## 2.9.Характеристика взаимодействия взрослых с детьми с РАС.

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 качественными нарушениями социального взаимодействия при аутизме. И родители, и специалисты должны знать основные особенности детей с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

Например, то, что 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 и

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

Другими словами, у взрослого может быть негативное отношение к поведению ребёнка, но оно должно быть выражено твёрдо и спокойно, а его действия – чёткими и последовательными.

Поскольку дети с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных дальнейших 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 детском саду, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

**2.10. Характеристика взаимодействия участников образовательного процесса.**

Коррекционная работа обеспечивает системное сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе специалистами: педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, тьютором. Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее

системное сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (РАС) с воспитателями группы, младшим воспитателем, музыкальным руководителем, инструктором по ФК.

Такое взаимодействие включает:

-комплексность в определении и решении проблем ребенка, предоставлении ему

квалифицированной помощи специалистом;

-многоаспектный анализ личностного и познавательного развития ребенка;

-составление комплексных индивидуальных программ общего развития и коррекции отдельных сторон познавательной, эмоциональной, волевой и личностной сферы ребенка.

Особая роль отводится **тьютору** (при наличии такого в ОО). *Тьютор выполняет следующие обязанности:*

1. Организует:

• процесс индивидуальной работы с воспитанником по выявлению, формированию, развитию познавательных интересов;

• персональное сопровождение воспитанника, осуществляет присмотр и уход в образовательной деятельности;

• взаимодействие воспитанника с воспитателями и другими педагогическими работниками для реализации образовательной адаптированной программы на ребенка;

• взаимодействие с родителями, лицами, их заменяющими, по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов, составлению и корректировке адаптированных образовательных программ, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации этих программ;

• т индивидуальные и групповые консультации для родителей, по вопросам устранения трудностей при реализации адаптированной образовательной программы.

1. Сопровождает:

• процесс формирования личности воспитанника.

1. Определяет:

• создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения.

1. Обеспечивает:

• уровень подготовки воспитанника, соответствующий ФГОС ДО;

• мониторинг динамики при реализации адаптированной программы;

• охрану жизни и здоровья воспитанника во время образовательного процесса;

• условия для полной реализации творческого потенциала и познавательной активности воспитанника.

**Коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда.**

*Основные направления деятельности учителя-логопеда:*

* своевременная систематическая медико-психолого-педагогическая помощь детям с отклонениями в развитии;
* консультативно-методическая поддержка их родителей в организации воспитания и обучения детей;
* социальная адаптация детей
* коррекционная работа с детьми.

Основные задачи работы учителя-логопеда:

* социальная адаптация детей в коллективе;
* формирование коммуникативных способностей;
* формирование умения сотрудничать;
* осуществление необходимой коррекции нарушений речи детей;
* создание развивающей предметно-пространственной среды и условий для обогащенной, разнообразной деятельности детей;
* взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного,

гармоничного развития детей, выработки компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

*Организация образовательного процесса.*

Создание в группе условий для развития различных видов деятельности с учетом возможностей, интересов, потребностей самих детей. Это направление обеспечивается взаимодействием в работе учителя-логопеда и воспитателя.

**Коррекционно-развивающая работа учителя-дефектолога.**

*Основные направления деятельности учителя-дефектолога*:

* своевременная систематическая медико-психолого-педагогическая помощь детям с отклонениями в развитии;
* консультативно-методическая поддержка их родителей в организации воспитания и обучения детей;
* социальная адаптация детей с отклонениями в развитии и формирование у них предпосылок учебной деятельности.

*Основные задачи работы учителя-дефектолога:*

* социальная адаптация детей в коллективе;
* развитие интеллектуальных способностей детей, восприятия, внимания, памяти, мышления и воображения;
* формирование коммуникативных способностей;
* формирование умения сотрудничать;
* способствование необходимой коррекции нарушений речи детей;
* обеспечение стартовых возможностей при поступлении детей в массовые школы;
* создание развивающей предметно-пространственной среды и условий для обогащенной, разнообразной деятельности детей;
* взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного, гармоничного развития детей, выработки компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

*Организация образовательного процесса.*

Создание в группе условий для развития различных видов деятельности с учетом возможностей, интересов, потребностей самих детей. Это направление обеспечивается организацией целостной системы коррекционно-педагогического воздействия.

**Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога.**

*Основные направления деятельности педагога - психолога:*

* получение информации об уровне психического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников воспитательно-образовательного процесса;
* предотвращение возможных проблем в развитии и взаимодействии участников воспитательно-образовательного процесса;
* создание условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, коррекция отклонений психического развития;
* оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказание им психологической помощи при выстраивании и реализации индивидуальной программы воспитания и развития.
* создание условий для повышения психологической компетентности педагогов, администрации ДОУ и родителей.

*Основные задачи работы педагога - психолога:*

* помочь ребенку поверить в собственные силы, развить его творческие способности;
* способствовать устранению искажению эмоционального реагирования;
* наладить полноценные контакты ребенка со сверстниками;
* сформировать основы самосознания и позитивной Я – концепции ребенка;
* развивать способность ребенка к эмпатии;
* формировать позитивное отношение к себе и окружающим;
* способствовать развитию основных когнитивных процессов восприятие, память, внимание, мышление.

**Совместная деятельность воспитателей и специалистов.**

Взаимодействие с воспитателями специалисты осуществляют в разных формах. Это:

* совместное составление перспективного планирования работы на текущий период во всех образовательных областях;
* обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-развивающей работы;
* оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении;
* взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности;
* совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов, еженедельные задания специалистов воспитателям.

В календарных планах воспитателей в начале каждого месяца на основном этапе специалисты указывают лексические темы на месяц, примерный лексикон по каждой изучаемой теме, основные цели и задачи коррекционной работы; перечисляют фамилии детей, коррекции развития которых воспитатели в данный отрезок времени должны уделить особое внимание в первую очередь. Учитель-логопед еженедельные включает воспитателю задания:

* логопедические пятиминутки;
* подвижные игры и пальчиковая гимнастика;
* индивидуальная работа;
* рекомендации по подбору художественной литературы и иллюстративного материала.

Планируя индивидуальную работу воспитателей с детьми, специалисты рекомендуют им занятия с двумя-тремя детьми в день по тем разделам программы, при усвоении которых эти дети испытывают наибольшие затруднения. Важно, чтобы в течение недели каждый ребенок хотя бы по одному разу позанимался с воспитателями индивидуально.

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

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

Формы работы: групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия

- индивидуальное консультирование родителей и педагогов по запросам;

- плановые консультации (посещение родительских собраний, участие в работе родительских клубов, выступления на педагогических совещаниях, проведение мастер-классов).

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

Объединение усилий специалистов в области психологии, педагогики, позволяет обеспечить систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения и эффективно решать проблемы ребѐнка. Взаимодействие специалистов образовательного учреждения по системному сопровождению воспитанника с ограниченными возможностями здоровья обеспечивается

деятельностью психолого-педагогического консилиума.

**2.11.Формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья**

**Образовательная деятельность, осуществляемая в процессе организации различных видов детской деятельности.**

Специально подготовленные педагогами занятия коррекционно-развивающей направленности для детей с РАС, учитывающие: программные требования к организации процесса обучения и воспитания к организации процесса обучения и воспитания дошкольника, структуру дефекта, возраст и индивидуальные особенности каждого ребенка.

**Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов.**

Организация активного целенаправленного взаимодействия педагога с детьми на занятиях, в игре, в бытовой и общественно-полезной работе с целью достижения результата, отвечающего реализации потребностей каждого участника совместной деятельности, на основе формирования и развития индивидуальных связей.

**Самостоятельная деятельность детей.**

Формирование специальных условий в процессе коррекционного обучения и воспитания детей с ограниченным и возможностями здоровья по закреплению и дальнейшему использованию навыков самообслуживания, общения и регуляции поведения, ориентированное на повышение их адаптационных способностей и расширение жизненного опыта.

**2.12. Особенности организации оценки индивидуального развития ребенка с РАС.**

**Педагогическое наблюдение.**

Оценка индивидуального развития детей, связанная с оценкой эффективности педагогического действия и лежащая в основе их дальнейшего планирования. Выявление и изучение индивидуально- психологических особенностей детей (при необходимости). Использование полученных результатов исключительно для решения образовательных задач:

индивидуализации образования и для решения психологического сопровождения и проведения оптимизации работы с ребёнком с РАС квалифицированной коррекции развития детей. Участие ребенка свободное. Допускается только с согласия родителей.

Условия проведения: свободное наблюдение за воспитанником в ходе организованной, совместной и самостоятельной деятельности ребенка. Специально созданные условия, с применением специальных методик.

Условия проведения: свободное наблюдение за воспитанником в ходе организованной, совместной и самостоятельной деятельности ребенка. Специально созданные условия, с применением специальных методик (А.В.Хаустов «Педагогическое обследование детей с РАС»,VB-MAPP на русском языке).

**3.Часть, формируемая участниками образовательных отношений**

Обеспечение реализации образовательных областей в парциальных программах и технологиях, наиболее соответствующих потребностям и интересам детей, а также возможностям педагогического коллектива ДОУ № 32 г. Липецка

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Образовательная область** | **Цель** | **Возраст детей** | **Парциальная программа** |
| *Художественно-эстетическое развитие* | Формирование эстетического отношения и художественно-творческое развитие в изобразительной деятельности) представляет оригинальный вариант реализации базисного содержания и специфических задач эстетического воспитания детей в изобразительной деятельности. | 2-7 лет | И.А. Лыкова Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет "Цветные ладошки» |

**3.1.Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет "Цветные ладошки» И.А. Лыкова**

Образовательная область «Художественное творчество» (рисование, аппликация, лепка) осуществляется по программе И.А. Лыковой «Цветные ладошки», является модифицированной и имеет художественно-эстетическую направленность. В основе программы лежат разработки Лыковой Ириной Александровной, которая является кандидатом педагогических наук, старшим научным сотрудником Института художественного образования Российской Академии Образования. Программа предназначена для работы с детьми старшего, среднего и младшего дошкольного возраста. Данная программа рассчитана на работу с детьми дошкольного возраста от 2 до 7 лет, строится на основе современных подходов к обучению дошкольников, направленных на художественно-эстетическое развитие, восприятие явлений окружающей деятельности, где человек руководствуется не только познавательными и моральными критериями, но и эстетическими принципами.

***Цель программы*** – формирование у детей раннего и дошкольного возраста эстетического отношения и художественно-творческих способностей в изобразительной деятельности.

Развитие эстетического восприятия художественных образов (в произведения искусства) и предметов окружающего вида как эстетических объектов.

Создание условий для свободного экспериментирования с художественными материалами и инструментами.

Ознакомление с универсальным «языком» искусства – средствами художественнообразной выразительности.

Амплификация (обогащение) индивидуального художественно-эстетического опыта (эстетической апперцепции): «осмысленное чтение» - распредмечивание и опредмечивание художественно-эстетических объектов с помощью воображения и эмпатии (носителем и выразителем эстетического выступает цельный художественный образ как универсальная категория); интерпретация художественного образа и содержания, заключенного в художественную форму.

Развитие художественно-творческих способностей в продуктивных видах детской деятельности. Воспитание художественного вкуса и чувства гармонии. Создание условий для многоаспектной и увлекательной активности в художественно-эстетическом освоении окружающего мира. Интеграция образовательной области «Художественное творчество» строится на основе принципа взаимосвязи с другими образовательными областями, обеспечивая оптимальные условия для полноценного развития художественно-эстетических способностей детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями.

# III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

## 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.

## 1.2. Организация коррекционно-развивающей среды

Коррекционно-развивающая предметно-практическая среда учитывает 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, является 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.

Выделяются следующие принципы построения развивающей среды:

− 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, 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 ДОУ построено таким образом, чтобы оно создавало возможность как для групповых занятий (спортивный и музыкальные залы, изостудия и др.) и индивидуальных занятий;

− принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиции (альбомы с фотографиями близких родственников; стенды с фотографиями детей, спокойная цветовая гамма групповых помещений и т. д.).

− принцип открытости и закрытости:

* 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, декоративноприкладных 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 ванные комнаты и т. д.).

При организации коррекционно-развивающей среды в группе РАС учитывается следующее:

- структура первичного дефекта;

- специфика организации свободного передвижения и контакта;

- соответствие информационного содержания коррекционно-развивающей среды познавательным и коммуникативным возможностям детей с ограниченными возможностями в развитии;

- обеспечение в среде обучающихся, коррекционных средств формирования социально-адаптивных знаний, навыков и умений самостоятельной жизнедеятельности;

- организация поэтапного введения ребёнка в тот или иной блок коррекционно-развивающей среды с опорой на «зону его актуального развития» для удовлетворения коммуникативных и познавательных потребностей на принципах организации «зоны ближайшего развития»;

- мера доступности, целесообразности среды для достижения ребёнком положительных результатов в различных видах деятельности с применением специальных вспомогательных средств, дидактических материалов,

Созданы;

1.  Центр психолого-педагогического обследования, в него входит диагностический инструментарий (наглядные материалы, дидактические игры, набор игрушек и предметов для исследования психических функций).

2. Центр развития мелкой моторики рук: шнуровки, счётные палочки, дидактические игры, мозаика, пластилин, природные материалы, различные массажные щётки, мелкие игрушки, пособие «Забей гвоздик», классификаторы, доска для рисования и др.

3. Центр развития слухового восприятия и фонематического слуха: звучащие игрушки, дидактические игры с звуковыми эффектами, банк звуков, набор шумящих блоков.

4. Центр релаксации, развития тактильных ощущений и эмоций: мягкие игрушки, набор тактильных шариков с различной поверхностью, набор тактильных досочек с поверхностью из различных материалов, дидактические игры, пособия («Лошарик», «Попугай»).

5. Центр сенсорного развития, мышления и конструктивных навыков: дидактические игры, пирамидки, конструктор, пазлы, разрезные картинки и др.

6. Центр развития зрительного восприятия «Наши глазки»: пособия («Где шарики», «Лабиринт», «Прокати шарик»), дидактические игры.

7. Музыкальный центр в групповом помещении: музыкальные игрушки (балалайки, гармошки, пианино, лесенка), детские музыкальные инструменты (металлофон, барабан, погремушки, бубен, маракасы, румба, трещотка, треугольник, валдайские колокольчики, магнитофон, аудиокассеты с записью детских песенок, музыки для детей, «голосов природы».

8. Физкультурный центр в групповом помещении: мячи средние разных цветов, мячики массажные разных цветов и размеров, «Дорожки движения», батут.

Таким образом, коррекционно-развивающая среда организована с учётом возможностей и потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, а это способствует успешной реабилитации и социальной адаптации детей. Но поиск инновационных подходов к организации коррекционно-развивающей среды продолжается. Самое главное уметь поддержать у воспитанников чувство эмоционального комфорта и психологической защищённости.

|  |  |
| --- | --- |
| № | **Перечень оборудования кабинета учителя-дефектолога** |
| 1. | Настенное зеркало |
| 2. | Зеркала для индивидуальной работы |
| 3. | Навесная доска |
| 4. | Стол письменный |
| 5. | Стол детский для детей с РАС |
| 6. | Шкафы для пособий |
| 7. | Стулья детские |
| 8. | Стул мягкий |
| 9. | Мольберт детский |
| 10. | Игровой комплект «Приоритет» |
| 11. | -предметные картинки, картинки-символы;  -наборы картин, муляжей (овощи, фрукты, грибы), игрушек (мебель, посуда, транспорт, животные…) по формированию лексической стороны речи;  -картинки, игрушки, игры для развития психических процессов:  -«Волшебный комодик», «Досочки по методике Сегена», «Головоломка собери 6 картинок», «Умное облачко», «Сенсорный куб», «Куб с вкладышами», «Пирамидки», «Сенсорные стаканчики»,  -игрушки, игры, пособия по развитию мелкой моторики (сухой бассейн, шарики деревянные, конструкторы, кубики, мозаики, игрушки с отверстиями для шнуровки, ленточки, счетные палочки, карандаши…). |

|  |  |
| --- | --- |
| № | **Перечень оборудования кабинета педагога-психолога** |
| 1. | Стол песочный; |
| 2. | Мольберт магнитный; |
| 3. | Батут; |
| 4. | Бассейн сухой с шариками; |
| 5. | Сумка релаксационная; |
| 6. | Труба мягкая, сенсорная; |
| 7. | Воротники-утяжелители; |
| 8. | Фартуки тьюторские; |
| 9. | Набор «Космический песок»; |
| 10. | Развивающая игра «мои первые часы»; |
| 11. | Развивающая игра «Веселые липучки»; |
| 12. | Zig-Zag паззлы – Зверята; |
| 13. | Мозаика Stellar; |
| 14. | Крупные паззлы; |
| 15. | Паззл «Курочка» деревянный; |
| 16. | Правила дорожного движения «Три кота»; |
| 17. | Настольная игра-ходилка «Дракоша Тоша» |
| 18. | Настольная мозаика; |
| 19. | Мотивационные предметы; |
| 20. | Овощи-фрукты; |
| 21. | Hover disc; |
| 22. | Массажная балансировочная подушка; |
| 23. | Головоломка «Квадраты»; |
| 24. | Планшет «Я познаю мир»; |
| 25. | Планшет «Автомобили»; |
| 26. | Планшет «Лево-право»; |
| 27. | Желоб для шарика трёхъярусный; |
| 28. | Лопатки для песка; |
| 29. | Космический песок; |
| 30. | Светящийся набор для рисования; |
| 31. | Пирамидка; |
| 32. | Набор для развивания игровых навыков «Домик с каштанами»; |
| 33. | Счеты; |
| 34. | Пятнашки; |
| 35. | Набор посуды и хозяйственных предметов; |
| 36. | Мешок – сетка для складывания в неё шаров; |
| 37. | Мешок - тканевый для развития тактильных ощущений; |
| 38. | Набор для творчества Nika kids; |
| 39. | Пластилин легкий; |
| 40. | Тесто для лепки; |
| 41. | Пластилин восковой; |
| 42. | Волшебный песок; |
| 43. | Кинетический песок; |
| 44. | Стеки; |
| 45. | Пластилин мягкий; |
| 46. | Книга «Сказка за сказкой»; |
| 47. | Стол хохломской; |
| 48. | Стул взрослый мягкий; |
| 49. | Стулья детские; |
| 50. | Ноутбук; |
| 51. | Оргтехника. |

|  |  |
| --- | --- |
| № | **Перечень оборудования в групповом помещении** |
| 1. | Сортер «Домик» |
| 2. | Лото «Профессии» |
| 3. | Паззлы «транспорт» |
| 4. | Шнуровка «Фигуры» |
| 5. | Бизиборл «Времена года» |
| 6. | Головоломка «Собери картинку» |
| 7. | Игра на шнуровке |
| 8. | Веселые липучки |
| 9. | Кубики « Кто где живет» |
| 10. | Пирамидки |
| 11. | Пирамидки – стаканчики |
| 12. | Сенсорная подушка |
| 13. | Сенсорная змея-утяжелитель с песком |
| 14. | Кубики крупные |
| 15. | Машинки |
| 16. | Обручи |
| 17. | Кегли |
| 18. | Конструктор |
| 19. | Мозаика крупная |
| 20. | Кубики крупные |
| 21. | Одеяло – утяжелитель |
| 22. | Юла |
| 23. | Сенсорный мяч |
| 24. | Кукла |

## 1.3. Материально-технические условия реализации Программы

В ДОУ обеспечены материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные ею цели и выполнить задачи, в том числе:

- осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальной самостоятельной, 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 индивидуальной АОП детей с РАС, в создании условий для её реализации, а также мотивирующей образовательной среды, уклада организации, осуществляющей образовательную деятельность;
* использовать в коррекционно-образовательном и диагностическом процессе современные технологии, в том числе поведенческие, развивающие и другие подходы;
* обновлять содержание и методическое обеспечение Программы для 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, осуществляющей реализацию Программы для детей с РАС, повышения их профессиональной компетентности в области воспитания и обучения детей с РАС, информационной и правовой компетентности.

В ДОУ созданы материально-технические условия, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками с РАС планируемых результатов освоения Программы, для чего, в сравнении с материально-техническими условиями обеспечения реализации ООП ДО, обеспечены:

* возможность подготовки учебных пособий, дидактического материала и т.п., для чего необходим доступ к сети Интернет, достаточное количество офисной техники (принтеры, сканеры, ламинаторы), что обусловлено высокой степенью индивидуализации коррекционно-образовательного процесса;
* наличие фото- и видеоаппаратуры для фоторегистрации, видеозаписи и просмотра фрагментов занятий, консультаций и других видов коррекционно-образовательно деятельности с целью их анализа и повышения качества работы, объективизации динамики коррекционно-образовательного процесса;

2) выполнение требований:

* санитарно-эпидемических правил и нормативов так же и в том же объёме, как в случае реализации ООП ДО;
* пожарной безопасности и электробезопасности;
* охраны здоровья воспитанников и охраны труда сотрудников организации;

3) возможность беспрепятственного доступа воспитанников с ОВЗ к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность по Программе.

ДОУ имеет 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;
* помещения для занятий и проектов, обеспечивающие условия для коррекционной работы, общение, познавательно -исследовательскую деятельность и другие формы 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.

Программой предусмотрено также использование 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.

## 2. Планирование образовательной деятельности

В связи с выраженной психолого-педагогической полиморфностью РАС и в соответствии с положениями ФГОС ДО настоящая Программа не предусматривает жёсткого регламентирования коррекционно-образовательного процесса и календарного планирования коррекционно-образовательной деятельности, оставляя специалистам ДОУ пространство для гибкого планирования их деятельности, исходя из условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовностей, интересов и инициатив родителей (законных представителей) воспитанников, педагогов и других сотрудников ДОУ.

Программой не предусмотрено требование календарных учебных графиков (жёстко привязанных к годовому и другому типу планирования) и привязанных к календарю рабочих программ по реализации содержательных компонентов Программы.

Планирование деятельности специалистов опирается на результаты психолого-педагогической (в том числе с использованием тестовых инструментов) оценки индивидуального развития детей и направлено в первую очередь на создание психолого-педагогических условий для развития каждого ребёнка, в том числе на формирование развивающей предметно-практической среды. Планирование деятельности ДОУ направлено на совершенствование её деятельности и учитывать результаты как внутренней, так и внешней оценки качества реализации Программы.

**3. Организация режима дня воспитанников с РАС**

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

Режим дня в группах ДОУ определён:

* в соответствии с функциональными возможностями детей разного возраста;
* на основе соблюдения баланса между разными видами активности детей;
* личностно-ориентированным подходом к организации всех видов детской деятельности;
* особенностями организации гибкого режима пребывания детей в детском саду.
* с учётом социального заказа родителей и нормативно-правовых требований к организации режима деятельности ДОУ;
* с учётом холодного и тёплого периода года.

Режим дня отвечает требованиям действующих СанПиН. Составлен с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, допускается изменение режима в связи с состоянием здоровья детей, сезонными изменениями (холодный и теплый период года), в каникулярное время с отклонениями в пользу самостоятельной деятельности детей и прогулки.

|  |  |
| --- | --- |
| **(Холодный период года: сентябрь – май)** | |
| Приём, осмотр детей, игры,  самостоятельная деятельность   * *Совместная с педагогом деятельность* * *Самостоятельная игровая деятельность* | 6.30 – 8.10  30 мин  40 мин |
| Утренняя гимнастика | 8.10 – 8.20 |
| Подготовка к завтраку | 8.20 – 8.30 |
| Завтрак | 8.30 – 8.45 |
| Игры, самостоятельная деятельность | 8.45 – 9.00 |
| Организованная образовательная деятельность,  совместная деятельность педагога с детьми  (*длительность непрерывной образовательной деятельности 20 минут)* | 9.00 – 10.00 |
| Второй завтрак | 10.00 – 10.10 |
| Подготовка к прогулке | 10.10 – 10.30 |
| Прогулка   * *Совместная с педагогом деятельность* * *Самостоятельная игровая деятельность* | 10.30 – 12.00  40 мин  50 мин |
| Возвращение с прогулки, подготовка к обеду | 12.00 – 12.30 |
| Обед | 12.30 – 12.50 |
| Подготовка ко сну | 12.50 – 13.00 |
| Дневной сон | 13.00 – 15.00 |
| Подъём, закаливающие процедуры | 15.00 – 15.20 |
| Подготовка к полднику, полдник | 15.20 – 15.30 |
| Коррекционный час, совместная деятельность педагога с детьми | 15.30 – 16.15 |
| Подготовка к ужину | 16.15 – 16.25 |
| Ужин | 16.25 – 16.35 |
| Чтение художественной литературы | 16.35 – 16.50 |
| Подготовка к прогулке | 16.50 – 17.10 |
| Прогулка   * *Совместная с педагогом деятельность* * *Самостоятельная игровая деятельность* | 17.10 – 18.10  40 мин  50 мин |
| Самостоятельная деятельность, уход детей домой | 18.10 -18.30 |
| **(Теплый период года: июнь - август)** | |
| Прием детей на улице  *Совместная с педагогом деятельность*  *Самостоятельная игровая деятельность* | 06.30 – 08.10  35 мин  35 мин |
| Утренняя гимнастика | 08.10 – 08.20 |
| Подготовка к завтраку, завтрак | 08.20 – 08.45 |
| Совместная с педагогом деятельность | 08.45 – 09.00 |
| Подготовка к прогулке | 09.00 – 09.10 |
| Прогулка  *Совместная с педагогом деятельность*  *Самостоятельная игровая деятельность* | 09.10 – 11.50  50 мин  1ч 50 мин |
| Возвращение с прогулки, водные процедуры, подготовка к обеду | 11.50 – 12.10 |
| Обед | 12.10 – 12.40 |
| Подготовка ко сну | 12.40 – 12.50 |
| Дневной сон | 12.50 – 15.00 |
| Постепенный подъем, закаливающие мероприятия | 15.00 – 15.20 |
| Полдник | 15.20 – 15.25 |
| *Совместная с педагогом деятельность*  *Самостоятельная игровая деятельность* | 15.25 – 15.45  15.45 – 16.15 |
| Подготовка к ужину, ужин | 16.15 – 16.40 |
| Подготовка к прогулке | 16.40 – 16.50 |
| Прогулка, уход детей домой  *Совместная с педагогом деятельность*  *Самостоятельная игровая деятельность* | 16.50 – 18.30  55 мин  1 ч 15 мин |

**4. Программно-методическое обеспечение**

1.  Богдашина О.Аутизм: определение и диагностика-Донецк,1998

2. Грищенко Т.А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях - М., «Владос»,2014.-96с

3. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона.М,2003.-176с

4. Грузинова Т.В. «Запуск речи неговорящих детей (видеоуроки)»

5. Тара Делани «Развитие основных навыков у детей с аутизмом».

6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта –– М.: Просвещение, 2005. – 272 с. 7. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучаем. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью.-М,2007.-64 с.

8. Кара Касински «Эрготерапия для детей с аутизмом»

9. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М, «Бук-Мастер»,1993.-191с.

10. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ.высш.учеб.заведений.-М,2001.-208с.

11. Морозов С.А. «Комплексное сопровождение лиц в расстройствами аутистического спектра»

12. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом.СПб.:Речь,2007.—288с.

13. Марк Сандберг, Ph.D.,BCBA. VB-MAPP,Программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства- Руководство. 2008

14. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии.-М, 2003.-408 с.

15. Милешкевич О. Эрц Ю. «Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения». Самара : Издательский дом «Бахрах - М» - 2015. – 208 с.

16. Морозова С.С. «аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах»

17.С.А.Морозов, Т.И.Морозова «Воспитание и обучение детей с аутизмом»/Дошкольной воспитание – 2017г.

18. Никольская О.С., Баенская Е.Р., «Дети и подростки с аутизмом» Москва : изд.2-е.-М. : Теревинф, 2008.- (Особый ребенок).- 224 с.

19. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации.-М,2003.-176с.

20. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы/ под.ред.Бгжанковой.-М,2012.-181с.

21. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью

22. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования  для детей раннего и дошкольного возраста с РАС. [http://fgosreestr.ru/](https://www.google.com/url?q=http://fgosreestr.ru/&sa=D&ust=1568224169482000)

23. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)//руководство для педагогов/ Фонд обнаженные сердца. Москва – 2011.

24. А.В.Хаустов «Педагогическое обследование детей с РАС».

25. Черепанова В. С., Назаревич О. С. Методы альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3336–3340. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970994.htm>.

## 26. Эрик Шоплер, Маргарет Ланзинд, Лезли Ватерс «Поддержка аутичных и отстающих

**IV. Дополнительный раздел**

* 1. **Краткая презентация.**

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра (далее-РАС) Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 32 г. Липецка (далее Программа) адаптирована 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 дошкольного возраста.

## Перечень нормативных документов:

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Приказ 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".

4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 30 июня 2020 г. N 16 “Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил СП 3.1/2.4.3598-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)".

5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года N 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи".

6.Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

## Взаимодействие педагогического коллектива с семьями

Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребёнок с аутизмом (далее – Организация), и семьи, к которой он принадлежит, общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации.

Главная задача во взаимодействии организации и семьи – добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели.

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

Работа строится по 4 направлениям:

* 1. **Педагогический мониторинг.**

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

**Содержание работы:**

* Изучение социального фона семей на учебный год;
* Анкетирование родителей;
* «Изучение особенностей семейного воспитания»;
* Педагогическое наблюдение «Взаимодействие детей и родителей в ситуации утреннего приема детей в группу»;
* Педагогическое наблюдение «Уровень мотивации родителей к сотрудничеству с педагогами ДОО по коррекции речи»;
* Итоговое анкетирование «Оценка удовлетворенности родителей качеством оказания образовательных услуг;
* Анкетирование родителей воспитателями групп в рамках тем самообразования и по итогам педагогической диагностики.

**2. Педагогическая поддержка.**

**Цель:** содействие формированию осознанных образовательных запросов родителей, привлечение к сотрудничеству, совместному развитию ребенка. **Содержание работы**:

- обеспечение информационной открытости ДОО (официальный сайт, группы по инициативе родителей в социальных сетях);

- возможность задать любые интересующие вопросы, (в том числе и анонимно) специалистам ДОО посредством сайта, почтовых ящиков обратной связи на группах, внести любые предложения.

- организация «мягкой» адаптации детей к детскому саду;

-оповещение родителей о теме недели и конкретные рекомендации о том, чем можно заняться с ребенком дома для ее освоения;

- индивидуальные консультации воспитателей для родителей;

- помощь в сборе документов для областной и городской психолого-медикопедагогических комиссий;

- бесплатное обследование речи ребенка, разовая консультация логопеда;

- общесадовские и групповые мероприятия по сближению коллектива родителей и детей («День открытых дверей» и др.);

- информационные стенды для родителей;

- еженедельные приемные часы администрации и специалистов для родителей;

- своевременное оповещение о планируемых в ДОО мероприятиях;

- организация совместной трудовой деятельности детей и родителей (субботники);

- привлечение семей к участию в городских, областных и дистанционных конкурсах; - выставки семейного творчества.

**3. Педагогическое образование.**

**Цель:** ориентирование родителей на развитие активной, компетентной позиции родителя.

**Содержание работы:**

- ознакомление родителей с изменениями законодательства в сфере образования;

- общесадовские и групповые родительские собрания по интересующим вопросам.

- консультации на сайте ДОО и тематических стендах «Искусство воспитания», «Психолог советует», «Дефектолог советует», «Доктор советует», «Для вас, родители».