

муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №6»
муниципального образования «Черняховский городской округ Калининградской области»

СОГЛАСОВАНО

На педагогическом совете

Протокол от 31.08.2023 года №1

**УТВЕРЖДАЮ**
И.о. Заведующего МАДОУ №6
В. А. Глок
Приказ от 31.08.2023 г. № 84

**АДАптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с
расстройством аутистического спектра.**

г. Черняховск

2023 г.

Содержание

№ п/п	Наименование раздела	Стр.
1.	Общие положения.	
2.	ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	
2.1.	Цели реализации Программы	
2.2.	Задачи реализации Программы	
2.3.	Принципы и подходы к формированию Программы	
2.4.	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста.	
2.5.	Планируемые результаты освоения Программы. Целевые ориентиры.	
2.6.	Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов.	
3	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
3.1.	Задачи и содержание образования (обучения и воспитания) по образовательным областям	
3.1.	Социально-коммуникативное развитие.	
3.2.	Познавательное развитие.	
3.3.	Речевое развитие.	
3.4.	Художественно-эстетическое развитие	
3.5.	Физическое развитие	
3.6.	Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфика их образовательных потребностей и интересов.	
3.7.	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	
3.8	Способы поддержки детской инициативы	
3.9.	Особенности взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников	

3.10.	Описание содержания коррекционной работы.	
3.11.	Рабочая программа воспитания	
4.	ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	
4.1.	Психолого-педагогические условия реализации программы	
4.2.	Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.	
4.3.	Материально-техническое обеспечение программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания.	
4.4.	Примерный перечень литературных, музыкальных, художественных, анимационных произведений для реализации адаптированной программы.	
4.5.	Кадровые условия реализации программы	
4.6.	Примерный режим и распорядок дня в дошкольных группах	
4.7.	Календарный план воспитательной работы	
5.	Дополнительный раздел. Краткая презентация Программы.	

1. Общие положения.

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Черняховска детский сад № 6 для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - Программа) разработана в соответствии с:

- Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. N 874 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022 г., регистрационный N 70809) о порядке разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных программ.

- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями на 08 ноября 2022г., приказ Министерства просвещения РФ от 08 ноября 2022г. № 955)

- Федеральной образовательной программой дошкольного образования, утвержденной приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022г. № 1028 и на основе нормативно-правовых документов:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- Федеральный закон от 24 сентября 2022г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»;

- Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»;

- Приказ Министерства Российской Федерации от 01 декабря 2022г. № 1048 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 июля 2020г. № 373»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»;

- Методические рекомендации Минпросвещения России от 03 марта 2023г. по реализации федеральной образовательной

программы дошкольного образования;

- Устав МАДОУ д/с № 6.

Программа позволяет реализовать несколько основополагающих функций дошкольного образования:

- 1) обучение и воспитание ребёнка дошкольного возраста как гражданина Российской Федерации, формирование основ его гражданской и культурной идентичности на соответствующем его возрасту содержании доступными средствами;
- 2) создание единого ядра содержания дошкольного образования, ориентированного на приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям русского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины;
- 3) создание единого федерального образовательного пространства воспитания и обучения детей от рождения до поступления в общеобразовательную организацию, обеспечивающего ребёнку и его родителям (законным представителям) равные, качественные условия ДО, вне зависимости от места проживания.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений.

Обязательная часть Программы соответствует ФАОП ДО и составляет не менее 60 % от общего объема Программы. Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составляет не более 40 % и учитывает образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов и представлена Парциальными и авторскими программами.

Программа включает в себя учебно-методическую документацию, в состав которой входят Рабочая программа воспитания, примерный режим и распорядок дня дошкольных групп, календарный план воспитательной работы и иные компоненты.

В Программе содержится целевой, содержательный и организационный разделы. Целевой раздел Программы включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

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

Организационный раздел Программы включает описание психолого-педагогических условий реализации Программы; организации развивающей предметно-пространственной среды (далее - РППС) в ДОО; материально-техническое обеспечение Программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания.

В разделе представлены примерный режим и распорядок дня, календарный план воспитательной работы.

2. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

2.1. Цели реализации Программы

Цель Программы:

Целью настоящей Программы является обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

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

2.2. Задачи реализации программы

Задачи Программы:

реализация содержания АОП ДО;

коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с ОВЗ;

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

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

создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с ОВЗ как субъекта отношений с

педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

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

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

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

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

обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования. Для обеспечения освоения АОП может быть реализована сетевая форма взаимодействия, с использованием ресурсов как образовательных, так и иных организаций.

2.3. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии со ФГОС ДО АОП базируется на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество Организации с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

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

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

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

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

симультанность восприятия; трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

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

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

поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

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

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

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

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

7. Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а

интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром «олиго-плюс», так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

8. Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий включает:

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

1.1.1 . Значимые характеристики. в том числе характеристики особенностей развития детей с РАС (с ЗПР)

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

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

Различают четыре группы детей с РАС.

Первая группа. Дети не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего. Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать. Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно

и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства. При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также, как и навыками коммуникации. Они мучичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих. При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами. Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, так же, как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них ЛиШЬ на короткое время и в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них. Вместе с тем, даже про этих, глубоко

аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции возможности мимолетного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Таким образом, так же, как и обычные, эти глубоко аутичные дети вместе со взрослым оказываются способными к более активной организации поведения и к более активным способам тонизирования. Существуют успешно проявившие себя методы установления и развития эмоционального контакта даже с такими глубоко аутичными детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми и в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация, открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях — активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии. В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых СЛожилИсЬ, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого — «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания может

потребоваться конкретное знание того как сложился тот или иной штамп. Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий — как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложные как математическая операция — важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются. Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением. Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Третья группа.

Дети имеют развёрнутые, но крайне косвенные формы контакта с окружающим миром и людьми — достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами. Аутизм таких детей проявляется как поглощённость собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие. Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение формально можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успешности. Переживания риска, неопределённости их полностью дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться. Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не столько постоянство и порядок окружения (хотя это тоже важно для них), сколько неизменность собственной программы действий. Необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог с обстоятельствами) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то ни стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное впечатление, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива. При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор. Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их

стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции. При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном неуклюжи, крайне неловки, страдают навыками самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека. Характерным является

заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова. В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Особенности поведения на ПМПК: в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверх Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. При всех трудностях, их аутизм наименее глубокий, и выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, ТОРМОЗИМОСТЬ в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость истереотипность. Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Такие дети не развивают изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности - они нуждаются в

постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких И, если дети второй группы физически зависимы от них, то этот ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы. Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенной и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании, рисовании, музыкальных занятиях. В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью, Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость, Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации. По мнению специалистов, именно эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

Представленные модели рассматриваются в настоящее время с точки зрения их адаптивной целесообразности. Так поведение ребенка первой группы становится понятным и осмысленным, если предположить, что он сосредоточен на стремлении сохранить состояние покоя, уберечь себя от дискомфорта и истощения, т.е. на решении самой важной адаптационной задачи самосохранения, Такой ребенок жестко устанавливает дистанцию, практически исключаящую его соприкосновение с окружением, что блокирует его психическое развитие: не позволяет сформировать индивидуальную избирательность и дифференцированный жизненный опыт активных отношений с миром.

Поведение детей второй группы определяется их направленностью на разрешение другой, столь же витально значимой задачи - формировании индивидуальной избирательности (опредмечивании потребностей ребенка), задачи требующей значительно большей активности в отношениях с миром. Дети второй группы уже вступают в избирательные отношения со средой, т.е. выделяют и фиксируют желаемые и нежелаемые контакты, конкретные условия и действенные способы достижения удовольствия и избавления от опасности. Они упорядочивают отношения с миром, определяют оптимальный и надежно воспроизводимый стереотип жизни, но, как и дети первой группы, делают это слишком радикально. Большинство воздействий среды фиксируются как неподходящие, и жизненный стереотип выстраивается не столько как система связей со средой, сколько как средство защиты и ограничений. Сверхжесткий жизненный стереотип перекрывает ребенку путь дальнейшего развития. Он не может учиться активно действовать в неопределенном, изменчивом мире, поскольку любое нарушение привычного стереотипа жизни (задержку, изменение, саму неопределенность) воспринимает как катастрофу.

Характер поведения ребенка третьей группы также приобретает осмысленность, если рассматривать его как неудачную попытку разрешения следующей по сложности, требующей активности адаптивной задачи — организации достижения цели в условиях неопределенности, отсутствия отработанных и проверенных способов ее достижения. В норме это задача организации исследовательской деятельности, преодоления препятствий в активном диалоге со складывающимися обстоятельствами. Дети третьей группы уже пытаются допустить в свою жизнь неопределенность, пережить без паники сбой в ее порядке (что абсолютно невозможно для ребенка второй группы). Они стремятся к достижению, к преодолению препятствия, но в этом им требуется полная гарантия успеха единственной и жестко выстроенной собственной программы поведения. Такой радикальный подход к организации целенаправленного поведения исключает ведение гибкого диалога с обстоятельствами, ребенок направлен не на уточнение и совершенствование программы, а на защиту ее неизменности, что перекрывает ему путь к развитию диалогических взаимоотношений с окружением, а значит и собственному психическому и социальному развитию. Сохранение постоянства и порядка в окружении значимо и для детей четвертой группы. Вместе с тем, парадоксально, но в наибольшей степени поведение и проблемы детей четвертой группы определяются экстремальным сосредоточением на задаче поддержания эмоциональной связи с близким и, следования задаваемым ими правилам и нормам.

Ребенок четвертой группы стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека, причем помощь близкого важна для него не столько для развития отношений с окружающим, сколько для защиты от него. Нарушается развитие индивидуальной избирательности, активного диалога с обстоятельствами, обретение устойчивости в нестабильной ситуации — все это ребенок пытается обрести, жестко следуя правилам, задаваемым другим человеком. И это тоже перекрывает путь его дальнейшему развитию. Разрешение все этих адаптивных задач в норме так же значимо, но решаются они все вместе, конечно при акцентуации каждой из них в соответствии с постоянно меняющимися обстоятельствами. При аутизме ненормальным является именно сверхсосредоточение ребенка лишь на одной из базового набора адаптивных задач, и ее разрешение столь радикальное, что это перекрывает возможность дальнейшего развития

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

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедление темпа реализации закодированных в генотипе возможностей. Это понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС). У рассматриваемой категории детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи. Они не являются умственно отсталыми. МКБ-10 объединяет этих детей в группу «Дети с общими расстройствами психологического развития» (F84).

У большинства детей с ЗПР наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки мотивации и целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, сниженной работоспособности, энцефалопатических расстройств. В одних случаях у детей страдает работоспособность, в других - произвольность в организации и регуляции деятельности, в-третьих - мотивационный компонент деятельности. У детей с ЗПР часто наблюдаются инфантильные черты личности и социального поведения.

Патогенетической основой ЗПР является перенесенное органическое поражение центральной нервной системы, ее резидуально-органическая недостаточность или функциональная незрелость. У таких детей замедлен процесс функционального объединения различных структур мозга, своевременно не формируется их специализированное участие в реализации процессов восприятия, памяти, речи, мышления.

Неблагоприятные условия жизни и воспитания детей с недостаточностью ЦНС приводят к еще большему отставанию в развитии. Особое негативное влияние на развитие ребенка может оказывать ранняя социальная депривация.

Многообразие проявлений ЗПР обусловлено тем, что локализация, глубина, степень повреждений и незрелости структур мозга могут быть различными. Развитие ребенка с ЗПР проходит на фоне сочетания дефицитарных функций и/или функционально незрелых с сохранными.

Особенностью рассматриваемого нарушения развития является неравномерность (мозаичность) нарушений ЦНС. Это приводит к парциальной недостаточности различных психических функций, а вторичные наслоения, чаще всего связанные с социальной ситуацией развития, еще более усиливают внутригрупповые различия.

В соответствии с классификацией КС. Лебединской традиционно различают четыре основных варианта ЗПР ,

Задержка психического развития конституционного происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). В данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоционально-личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении.

Снижена мотивация в интеллектуальной деятельности, отмечается недостаточность произвольной регуляции поведения и деятельности,

Задержка психического развития соматогенного генеза у детей с хроническими соматическими заболеваниями. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении. Наиболее выраженным симптомом является повышенная утомляемость и истощаемость, низкая работоспособность.

Задержка психического развития психогенного генеза. Вследствие раннего органического поражения ЦНС, особенно при длительном воздействии психотравмирующих факторов, могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка. Это приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, и даже к патологическому развитию личности. На первый план выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции. Дети не способны к длительным интеллектуальным усилиям, страдает поведенческая сфера.

Задержка церебрально-органического генеза. Этот вариант ЗПР, характеризующийся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее тяжелой и стойкой формой, при которой сочетаются черты незрелости и различные по степени тяжести повреждения ряда психических функций. Эта категория детей в первую очередь требует квалифицированного комплексного подхода при реализации воспитания, образования, коррекции. В зависимости от соотношения явлений эмоционально-личностной незрелости и выраженной недостаточности познавательной деятельности внутри этого варианта ИФ. Марковской выделены две группы детей. В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: при первом варианте развития в большей степени страдают звенья регуляции и контроля, при втором - звенья регуляции, контроля и программирования.

Этот вариант ЗПИ) характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах, незрелостью мыслительных процессов, недостаточностью целенаправленности интеллектуальной деятельности, ее быстрой истощаемостью, ограниченностью представлений об окружающем мире, чрезвычайно низкими уровнями общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности, преобладанием игровых интересов в сочетании с низким уровнем развития игровой деятельности.

ИИ. Мамайчук выделяет четыре основные группы детей с ЗПР:

1. Дети с относительной сформированностью психических процессов, но сниженной познавательной активностью. В этой группе наиболее часто встречаются дети с ЗГИ) вследствие психофизического инфантилизма и дети с соматогенной и психогенной формами ЗГИ).

2. Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности. Эту группу составляют дети с легкой формой ЗПР церебрально-органического генеза, с выраженной ЗПР соматогенного происхождения и с осложненной формой психофизического инфантилизма.

3. Дети с выраженным нарушением интеллектуальной продуктивности, но с достаточной познавательной активностью. В эту группу входят дети с ЗГТ.Р церебрально-органического генеза, у которых наблюдается выраженная дефицитность отдельных психических функций (памяти, внимания, гнозиса, праксиса).

4. Дети, для которых характерно сочетание низкого уровня интеллектуальной продуктивности и слабо выраженной познавательной активности. В эту группу входят дети с тяжелой формой ЗПР церебрально-органического генеза, обнаруживающие первичную дефицитность в развитии всех психических функций: внимания, памяти, гнозиса, праксиса и пр., а также недоразвитие ориентировочной основы деятельности, ее программирования, регуляции и контроля. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправлена, поведение импульсивно, слабо развита произвольная регуляция деятельности. Качественное своеобразие характерно для эмоционально-волевой сферы и поведения,

Таким образом, ЗПР — это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой, моторной сфер. Все перечисленные особенности обуславливают низкий уровень овладения детьми с ЗПР коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем — учебной деятельностью.

Психологические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

В дошкольном возрасте проявления задержки становятся более выраженными и проявляются в следующем:

Недостаточная познавательная активность нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью. Дети с ЗПР отличаются пониженной, по сравнению с возрастной нормой, умственной работоспособностью, особенно при усложнении деятельности.

Отставание в развитии психомоторных функций, недостатки общей и мелкой моторики, координационных способностей, чувства ритма. Двигательные навыки и техника основных движений отстают от возрастных возможностей, страдают

двигательные качества: быстрота, ловкость, точность, сила движений. Недостатки психомоторики проявляются в незрелости зрительно-слухо-моторной координации, произвольной регуляции движений, недостатках моторной памяти, пространственной организации движений.

НеДостаточность объема, обобщенности, предметности и целостности восприятия, что негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций и проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование.

Более низкая способность, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к приему и переработке перцептивной информации, что наиболее характерно для детей с ЗГПР церебрально-органического генеза. В воспринимаемом объекте дети выделяют гораздо меньше признаков, чем их здоровые сверстники. Многие стороны объекта, данного в непривычном ракурсе (например, в перевернутом виде), дети могут не узнать, они с трудом выделяют объект из фона. Выражены трудности при восприятии объектов через осязание: удлиняется время узнавания осязаемой фигуры, есть трудности обобщения осязательных сигналов, словесного и графического отображения предметов.

У детей с другими формами ЗГПР выраженной недостаточности сенсорно-перцептивных функций не обнаруживается. Однако, в отличие от здоровых сверстников, у них наблюдаются эмоционально-волевая незрелость, снижение познавательной активности, слабость произвольной регуляции поведения, недоразвитие и качественное своеобразие игровой деятельности. Незрелость мыслительных операций. Дети с ЗПР испытывают большие трудности при выделении общих, существенных признаков в группе предметов, абстрагировании от несущественных признаков, при переключении с одного основания классификации на другой, при обобщении. Незрелость мыслительных операций сказывается на продуктивности наглядно-образного мышления и трудностях формирования словесно-логического мышления. Детям трудно устанавливать причинно-следственные связи и отношения, усваивать обобщающие понятия. При нормальном темпе психического развития старшие дошкольники способны строить простые умозаключения, могут осуществлять мыслительные операции на уровне словесно-логического мышления (его конкретно-понятийных форм). Незрелость функционального состояния ЦНС (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей) обуславливает бедный запас конкретных знаний, затрудненность процесса обобщения знаний, скудное содержание понятий. У детей с ЗПР часто затруднен анализ и синтез ситуации. Незрелость мыслительных операций, необходимость большего, чем в норме, количества времени для приема и переработки информации, несформированность антиципирующего анализа выражается в неумении предвидеть результаты действий как своих, так и чужих, особенно если при этом задача требует выявления причинно-следственных связей и построения на этой основе программы событий.

Задержанный темп формирования мнестической Деятельности, низкая продуктивность и прочность запоминания, особенно на уровне слухоречевой памяти, отрицательно сказывается на усвоении получаемой информации.

Отмечаются недостатки всех свойств внимания: неустойчивость, трудности концентрации и его распределения, сужение объема. Задерживается формирование такого интегративного качества, как саморегуляция, что негативно сказывается на успешности ребенка при освоении образовательной программы.

Эмоциональная сфера Дошкольников с ЗПР подчиняется общим законам развития, имеющим место в раннем онтогенезе. Однако сфера социальных эмоций в условиях стихийного формирования не соответствует потенциальным возрастным возможностям.

Незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной Деятельности отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие дошкольников с ЗПР. Дети не всегда соблюдают дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, или, наоборот, отказываются от контакта и сотрудничества. Трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают дружеские отношения со своими сверстниками. Задерживается переход от одной формы общения к другой, более сложной. Отмечается меньшая предрасположенность этих детей к включению в свой опыт социокультурных образцов поведения, тенденция избегать обращения к сложным формам поведения. У детей с психическим инфантилизмом, психогенной и соматогенной ЗПР наблюдаются нарушения поведения, проявляющиеся в повышенной аффектации, снижении самоконтроля, наличии патохарактерологических поведенческих реакций.

Задержка в развитии и своеобразии игровой Деятельности. у дошкольников с ЗГПР недостаточно развиты все структурные компоненты игровой деятельности: снижена игровая мотивация, с трудом формируется игровой замысел, сюжеты игр бедные, примитивные, ролевое поведение неустойчивое, возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом. Содержательная сторона игры обеднена из-за недостаточности знаний и представлений об окружающем мире. Игра не развита как совместная деятельность, дети не умеют строить коллективную игру, почти не пользуются ролевой речью. Они реже используют предметы-заместители, почти не проявляют творчества, чаще предпочитают подвижные игры, свойственные младшему возрасту, при этом затрудняются в соблюдении правил. Отсутствие полноценной игровой деятельности затрудняет формирование внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения, т. е. своевременно не складываются предпосылки для перехода к более сложной - учебной деятельности.

Недоразвитие речи носит системный характер. Особенности речевого развития Детей с ЗПР обусловлены своеобразием их познавательной деятельности и проявляются в следующем:

- отставание в овладении речью как средством общения и всеми компонентами языка;
- низкая речевая активность; •бедность, недифференцированность словаря;
- выраженные недостатки грамматического строя речи: словообразования, словоизменения, синтаксической системы языка;
- слабость словесной регуляции действий, трудности вербализации и словесного отчета;
- задержка в развитии фразовой речи, неполноценность развернутых речевых высказываний;
- недостаточный уровень ориентировки в языковой действительности, трудности в осознании звуко-слогового строения слова, состава предложения;
- недостатки устной речи и несформированность функционального базиса письменной речи обуславливают особые проблемы при овладении грамотой;
- недостатки семантической стороны, которые проявляются в трудностях понимания значения слова, логико-грамматических конструкций, скрытого смысла текста. Для ДОШКОЛЬНИКОВ с ЗПР характерна неоднородность нарушенных и сохранных звеньев в структуре психической деятельности, что становится особенно заметным к концу дошкольного возраста. В отсутствие своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу дети с ЗПР не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция.

Вышеперечисленные особенности познавательной деятельности, речи, эмоциональноволевой сферы обуславливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с ЗПР в коммуникативном, регулятивном, познавательном, личностном компонентах. А именно на этих компонентах основано формирование универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС начального общего образования. Важнейшей задачей является формирование этого функционального базиса для достижения целевых ориентиров дошкольного образования и формирования полноценной готовности к началу школьного обучения.

Особые образовательные потребности Дошкольников с задержкой психического развития

В ФГОС ДО отмечается, что образовательная и коррекционная работа в группах комбинированной и компенсирующей направленности, а также в условиях инклюзивного образования, должна учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности и возможности каждой категории детей.

Особые образовательные потребности детей с ОВЗ определяются как общими, так и специфическими недостатками развития, а также иерархией нарушений в структуре дефекта. Вышеперечисленные особенности и недостатки обуславливают особые образовательные потребности дошкольников с ЗГПР, заключающиеся в следующем:

• раннее выявление недостатков в развитии и получение специальной психологопедагогической помощи на дошкольном этапе образования; • обеспечение коррекционно-развивающей направленности в рамках всех образовательных областей, предусмотренных ФГОС ДО: развитие и целенаправленная коррекция недостатков развития эмоционально-волевой, личностной, социальнокоммуникативной, познавательной и двигательной сфер; • обеспечение преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;

• ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ индивидуально-ориентированной психолого-медикопедагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей в соответствии с рекомендациями психолого-медикопедагогической комиссии и психолого-медико-педагогического консилиума; • обеспечение особой пространственной и временной организации среды с учетом функционального состояния ЦНС и ее нейродинамики (быстрой истощаемости, низкой работоспособности); • щадящий, комфортный, здоровьесберегающий режим жизнедеятельности детей и образовательных нагрузок;

• изменение объема и содержания образования, его вариативность; восполнение пробелов в овладении образовательной программой ДОО; вариативность освоения образовательной программы;

• индивидуально-дифференцированный подход в процессе усвоения образовательной программы; • формирование, расширение, обогащение и систематизация представлений об окружающем мире, включение освоенных представлений, умений и навыков в практическую и игровую деятельности;

• постоянная стимуляция познавательной и речевой активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному миру и социальному окружению; • разработка И реализация групповых и индивидуальных программ коррекционной работы; организация индивидуальных и групповых коррекционноразвивающих занятий с учетом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития, актуального уровня развития, имеющихся знаний, представлений, умений и навыков и ориентацией на зону ближайшего развития;

• изменение методов, средств, форм образования; организация процесса обучения с учетом особенностей познавательной деятельности (пошаговое предъявление материала, дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию, так коррекции и компенсации недостатков в развитии); • приоритетность целенаправленного педагогического руководства на начальных этапах образовательной и коррекционной работы, формирование предпосылок для постепенного перехода ребенка к самостоятельной деятельности; • обеспечение планового мониторинга развития ребенка с целью создания оптимальных образовательных условий с целью своевременной интеграции в общеобразовательную среду; • развитие коммуникативной деятельности, формирование средств коммуникации, приемов конструктивного взаимодействия и сотрудничества с взрослыми и сверстниками, социально одобряемого поведения;

• развитие всех компонентов речи, речезыжовой компетентности;

- целенаправленное развитие предметно-практической, игровой, продуктивной, экспериментальной деятельности и предпосылок к учебной деятельности с ориентацией на формирование их мотивационных, регуляционных, операциональных компонентов;
- обеспечение взаимодействия и сотрудничества с семьей воспитанника; грамотное психолого-педагогическое сопровождение и активизация ее ресурсов для формирования социально активной позиции; оказание родителям (законным представителям) консультативной и методической помощи по вопросам обучения и воспитания ребенка с ЗПР.

АООП разработана в соответствии с ФГОС ДО с целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития детей с РАС (с ЗПР) в период дошкольного детства независимо от их особенностей.

2.4. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста.

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными

требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ к концу дошкольного образования.

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

Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС

Проявления РАС у ребенка становятся очевидными ближе к двум-трем годам. В этом возрасте, как правило, можно определить наличие РАС достаточно уверенно. Многие родители не замечают особенностей эмоционального развития ребенка – он может не откликаться на свое имя, не пытаться разделить эмоции с близкими людьми и др. Поэтому, именно раннее выявление детей с РАС является основой эффективной коррекции и социализации. Педагоги образовательной организации должны уметь с помощью наблюдения выявлять детей с риском расстройств аутистического спектра.

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

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести

аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербальной (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает «большой – маленький», «один – много»;
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);

20) владеет навыками приёма пищи.

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

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

2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);

3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);

4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;

6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;

7) различает людей по полу, возрасту;

8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;

9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;

10) знает основные цвета и геометрические формы;

11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;

12) может писать по обводке;

13) различает «выше – ниже», «шире – уже»;

14) есть прямой счёт до 10;

15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;

17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;

18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет

навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

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

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);
- 7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма букв);
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет

навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);

21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;

22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

2.5. Планируемые результаты освоения Программы. Целевые ориентиры.

Концептуальные основания оценки качества образовательной деятельности определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ФАОП ДО ОВЗ, предъявляемых к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объёму, а также ФГОС дошкольного образования, в котором определены государственные гарантии качества образования.

Оценка качества дошкольного образования (соответствия образовательной деятельности, реализуемой МАДОУ д/с №6, заданным требованиям Стандарта и АОП детей с РАС) направлена, в первую очередь, на оценивание созданных МАДОУ д/с №6 условий образовательной деятельности, включая психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые, информационно-методические, управление МАДОУ д/с №6 и т.д.

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности МАДОУ д/с №6 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.

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

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с РАС с

учетом сенситивных периодов в развитии.

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

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

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

Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.

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

- 1) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка дошкольного возраста с РАС;
- 2) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с РАС;
- 3) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативности используемых образовательных программ и организационных форм дошкольного образования для детей дошкольного возраста с РАС;
- 4) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи, образовательной организации и для педагогов Организации в соответствии:
 - с разнообразием вариантов развития ребенка с РАС в дошкольном детстве,
 - разнообразием вариантов образовательной среды,
 - разнообразием местных условий в разных регионах и муниципальных образованиях Российской Федерации;
- 5) представляет собой основу для развивающего управления программой дошкольного образования для детей с РАС

на уровне дошкольной образовательной организации, обеспечивая тем самым качество основных образовательных программ дошкольного образования в разных условиях.

Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

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

Результаты мониторинга могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

- 1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- 2) оптимизации работы с группой детей.

На уровне МАДОУ д/с №6 система оценки качества реализации Программы решает задачи:

- повышения качества реализации Программы;
- реализации требований ФГОС дошкольного образования к структуре, условиям и целевым ориентирам Программы;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности МАДОУ д/с № 6 в процессе оценки качества Программы;
- задания ориентиров педагогам в их профессиональной деятельности и перспектив развития МАДОУ д/с №6;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

Периодичность мониторинга – три раза в год (в сентябре, декабре и мае).

В сентябре проводится с целью выявления стартовых условий (исходный уровень развития ребенка), в рамках которого определяются:

- достижения;

- индивидуальные проблемы, проявления, требующие педагогической поддержки;
- задачи работы;
- при необходимости индивидуальная работа или индивидуальный маршрут развития ребенка на год.

В декабре проводится с целью установления промежуточной динамики и корректировки индивидуальных планов работы.

В мае проводится с целью оценки степени решения поставленных задач; определения перспектив дальнейшего проектирования педагогического процесса.

В проведении мониторинга участвуют воспитатели и специалисты МАДОУ д/с №6.

При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводит педагог-психолог.

Участие ребенка в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей).

После проведения стартового мониторинга все специалисты на психолого-педагогическом консилиуме (далее - ППк) обсуждают результаты обследования развития детей и на основании полученных результатов утверждают индивидуальные маршруты сопровождения детей и адаптированные образовательные программы в соответствии с рекомендациями ЦПМПК. Второе заседание ППк проводится в январе (по необходимости) и мае с тем, чтобы проанализировать результаты работы с детьми и отметить динамику их развития.

Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в МАДОУ д/с №6 является оценка качества психолого-педагогических условий реализации адаптированной образовательной программы в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне МАДОУ д/с №6. Это позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со Стандартом посредством экспертизы условий реализации Программы.

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

Важную роль в системе оценки качества образовательной деятельности играют родители (законные представители) обучающихся с РАС и другие субъекты образовательных отношений, участвующие в оценивании образовательной деятельности МАДОУ д/с №6, предоставляя обратную связь о качестве образовательной деятельности МАДОУ д/с №6.

2.6. Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов.

Оценивание качества, т.е. оценивание соответствия образовательной деятельности с обучающимися с РАС, реализуемой в ДОО, заданным требованиям ФГОС ДО и ФАОП ДО, направлено в первую очередь на оценивание созданных ДОО условий в процессе образовательной деятельности. Программой не предусматривается оценивание деятельности ДОО на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения Программы. Целевые ориентиры, представленные в Программе: не подлежат непосредственной оценке; не являются непосредственным основанием оценки промежуточного уровня развития обучающихся с РАС; не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся с ТНР; не являются основой объективной оценки требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся; не являются непосредственным основанием при оценке качества образования. Степень реального развития обозначенных целевых ориентиров и способности ребенка их проявлять к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьировать у разных обучающихся в силу различий в условиях жизни и индивидуальных особенностей развития конкретного ребенка.

Реализация программы предполагает оценку индивидуального развития ребёнка. Такая оценка производится педагогическими работниками в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития дошкольников, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). Педагогическая диагностика проводится по альбомам Верещагиной Н. В., в ходе наблюдений за активностью детей в спонтанной и специально организованной деятельности. Результаты педагогической диагностики могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

- 1) разработка индивидуального плана работы обучающегося с ОВЗ специалистами ОО в рамках АОП в виде рекомендаций специалистов ППк воспитателям, родителям (законным представителям), специалистам МАДОУ д/с №6; непосредственное воспитательное воздействие на личность обучающегося в ходе взаимодействия с ним;
- 2) распознавание характера отклонений в поведении или образовательной деятельности; изучение социальной ситуации развития, положения в коллективе; выделение доминанты нравственного развития; определения потенциальных возможностей и способностей, обучающихся с ОВЗ;
- 3) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- 4) оптимизации работы с обучающимися с ОВЗ.

В коррекционной работе при проведении диагностики речевых нарушений используется мониторинг речевого развития детей 2-7 лет (Программно-диагностический комплекс ИЗДАТЕЛЬСТВО «УЧИТЕЛЬ») и И. О. Крупенчук. Диагностика осуществляется начальная, промежуточная и итоговая. Мониторинг проводится на протяжении нескольких дней. За один день реализуются не более двух разделов. На каждое исследование затрачивается не более 15 минут. Во время мониторинга создается положительный эмоциональный фон взаимодействия между учителем-логопедом и ребёнком. Ребёнок заинтересовывается выполнением тестовых заданий, а не принуждается к выполнению. Используются различные формы поощрения, ребёнок поддерживается и подбадривается. При первых проявлениях усталости или негативизма у ребёнка обследование прекращается и переносится на следующий день. Обследование проводится по следующим параметрам: понимание речи; фонематические функции; уровень сформированности словаря; уровень развития активной речи; импрессивная и экспрессивная речь; состояние артикуляционного аппарата и произношения звуков. По окончании обследования осуществляется количественный и качественный анализ полученного материала, данные заносятся в личную диагностическую речевую карту ребенка.

Инструментарий диагностики педагога-психолога – диагностический альбом М. М. Семаго, диагностический альбом Л. Цветковой., а инструментарий диагностики учителя-дефектолога –диагностическая карта по возрастам Е. А. Стребелевой.

3.СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

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

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

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

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

3.1. Социально-коммуникативное развитие

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

усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности с другими детьми, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в организации;

формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

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

3.2. Познавательное развитие

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

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

Задачи познавательного развития:

1. Формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов

окружающего мира: представлений о форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях:

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

соотнесение количества (больше - меньше - равно);

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

различные варианты ранжирования;

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

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

сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

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

формирование представлений о причинно-следственных связях.

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

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

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

коррекция развития любознательности при РАС, так как спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребёнка с аутизмом.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Речевое развитие

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

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

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

– совершенствование конвенциональных форм общения;

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

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

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

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

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

3.4 Художественно-эстетическое развитие

Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

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

В силу особенностей развития, детям с аутизмом более доступно для эстетического восприятия то, что допускает симультанное восприятие (изобразительное искусство, различные природные явления) или осуществляет прямое эмоционально-эстетическое воздействие (музыка); произведения литературы воспринимаются сложнее, поскольку жизнь героев произведений, понимание причин их поступков, мотивов их поведения доступны пониманию обучающихся с РАС

неполно и (или) искажённо и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжёлых случаях, не понимается вообще. Так же трудно воспринимается смысл сказок, пословиц, поговорок из-за проблем с восприятием сюжета, метафор, скрытого смысла в силу непонимания психической жизни других.

3.5 Физическое развитие

В образовательной области «физическое развитие» реализуются следующие целевые установки:

- развитие двигательной активности, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;
- проведение занятий, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем

ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны);

- формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;
- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

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

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

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

3.6. Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфика их образовательных потребностей и интересов.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

Часть АОП, формируемая участниками образовательного процесса (не более 40%).		
Программа	Цель	Задачи
Комплексная образовательная программа	Построение системы работы в группах компенсирующей и	овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, что формирует психологическую готовность к обучению школе и обеспечивает

<p>дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Н. В. Нищева – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2021.</p>	<p>комбинированной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) в возрасте с 3 до 7 лет, предусматривающей полную интеграцию действий всех специалистов дошкольного образовательного учреждения и родителей дошкольников.</p>	<p>преемственность со следующей ступенью системы общего образования.</p>
<p>«Цветные ладошки: программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет». И.А. Лыкова - М.: Издательский дом «Цветной мир», 2016.</p>	<p>Формировать художественно-творческие способности дошкольников с использованием нетрадиционных техник.</p>	<p>-Раскрывать природу изобразительного искусства как результата творческой деятельности человека; - формировать эстетическое отношение к изобразительному искусству как отражению жизни во всем ее многообразии, окружающей действительности в целом и самому себе как части мироздания; - развивать эстетическое восприятие как эмоционально - интеллектуальный процесс «эстетического переживания пережитого»; - знакомить с деятельностью художника и народного мастера в трех ипостасях: восприятие - исполнительство – творчество; - формировать опыт художественной деятельности на основе «языка искусства» и общей ручной умелости.</p>

<p>«Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» Э. И. Костина - М.: Линка-Пресс, 2008 г.</p>	<p>Развитие музыкальных творческих способностей дошкольников в различных видах музыкальной деятельности.</p>	<p>Подготовить детей к освоению приёмов и навыков в различных видах музыкальной деятельности; развивать музыкальность (чувство ритма, ладового строя, тембрового, диатонического, динамического слуха); познакомить детей с многообразием музыкальных форм и жанров в доступной, занимательной форме; приобщать детей к русской и мировой культуре; развивать творческую инициативу; развивать коммуникативные, партнёрские возможности.</p>

<p>«Развитие речи детей дошкольного возраста в детском саду». О. С. Ушакова - М.: ТЦ Сфера, 2017 г.</p>	<p>Формирование связной речи дошкольников.</p>	<p>Воспитание звуковой культуры речи, - словарная работа, - формирование грамматического строя речи, - развитие связной речи.</p>
<p>«Физическая культура в детском саду» Л. И. Пензулаева- СПб: ООО "ИЗДАТЕЛЬСТВО "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2018.</p>	<p>Формирование двигательных умений и навыков в ОД.</p>	<p>Оздоровительное направление - обеспечение качественной работы дошкольного учреждения по укреплению здоровья детей; воспитательное направление – обеспечение социального формирования личности ребёнка, развитие его творческих сил и способностей; образовательное направление работы – развитие двигательных способностей, усвоения систематизированных знаний, формирование двигательных умений и навыков.</p>
<p>Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению» Т.Н. Ананьева - СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.</p>	<p>психологическое сопровождение ребенка дошкольного возраста, направленное на становление его физиологической, познавательной, мотивационной, коммуникативной и социальной компетентности.</p>	<p>- развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой, речевой, личностной сфер; развитие произвольности поведения; - снижение уровня тревожности переживаний; - развитие навыков общения, сотрудничества в группе сверстников и при взаимодействии с другими людьми; - обращение к эмоциональной сфере ребенка, обучение навыкам овладения собственными переживаниями и эмоциональными состояниями; - поддержка благоприятного психологического климата, обеспечивающего возможность полноценного личностного развития ребенка.</p>

<p>Программа «Давайте познакомимся». И.А. Пазухина - СПб : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТ ВО «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2004</p>	<p>Повышение осознание ребенком своих эмоциональных проявлений и взаимоотношений и тем самым обеспечить всесторонне гармоничное развитие его личности, эмоциональный комфорт.</p>	<p>-способствовать самопознанию ребенка, помогать осознавать свои характерные особенности и предпочтения -развивать навыки социального поведения, чувство принадлежности к группе -помогать ребенку прожить определенное эмоциональное состояние -учить ребенка выражать свою любовь к близким, воспитывать интерес к истории его семьи -воспитывать заботливое отношение к животным, учить понимать их настроение -вырабатывать у ребенка положительные черты характера, корректировать его нежелательные черты характера и поведения. -развивать творческие способности и воображение в процессе игрового общения с детьми.</p>
--	---	---

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

3.7. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

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

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

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

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

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

к школьному обучению.

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

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

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

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

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

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

следует развивать потребность в общении;

развивать адекватные возможностям ребёнка формы коммуникации, прежде всего - устную речь (в случае необходимости альтернативные и дополнительные формы коммуникации);

учить понимать фронтальные инструкции;

устанавливать и поддерживать контакт и взаимодействие с обучающимися и педагогическими работниками на уроках и во внеурочное время;

соблюдать регламент поведения в школе.

Организационные проблемы перехода ребёнка с аутизмом к обучению в школе:

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

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

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

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

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

- индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);
- обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребёнка ничего не

отвлекало от учебного процесса (ограниченное пространство, отсутствие отвлекающих раздражителей); по мере возможности эти ограничения постепенно смягчаются или даже снимаются, и условия проведения занятий приближаются к тем, которые существуют в современных школах;

- продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребёнка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учётом действующих санитарных правил;
- обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с РАС;
- следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с РАС;
- начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);
- с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;
- по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;
- в течение занятий ребенок должен постоянно находиться в структурированной ситуации, в связи с чем перемены проходят организованно и по заранее спланированной программе (возможны спортивные занятия, доступные игры, прогулки в группе или с тьютором, прием пищи).

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

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

В случае аутизма это очень важный круг проблем, решение которых возможно только при условии самого тесного сотрудничества специалистов и семьи. Большинство этих проблем - как и многих других - нужно начинать решать совместными усилиями в раннем детстве. Если же это по каким-то причинам не получилось, в пропедевтическом периоде

дошкольного образования нужно разрабатывать индивидуальные программы, направленные на ускоренное решение обозначенных выше трудностей. Понятно, что эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5-6 лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

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

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

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

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

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

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

4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что

экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого «глобального чтения», для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

13. Если ребёнок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник скем-то из

родных или специалистов, в памяти ребенка восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временные представления). Вслед за этим можно прочесть рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

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

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

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

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

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

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

4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст. В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки

в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки «любой ценой» не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений изрительно-моторной координации.

Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем -на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, так как безусвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя. Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

6. Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение проводится в такой последовательности:
обводка по полному тонкому контуру (кратковременно), обводка по частому пунктиру

(кратковременно),
обводка по редким точкам (более длительный период),
обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),
самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).

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

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

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

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

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

«а» - это «о» с неотрывно написанным крючком справа:

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

вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й», «ц», «ш», «щ», «г»,

«п», «т», «н», «ч», «ъ», «ь», «ы»;

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

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

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

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

седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю»; Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

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

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

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

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем: трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

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

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

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

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

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

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

7. Очень важно внимательно контролировать уровень понимания основных математических понятий и соответствие

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

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

3.8. Способы и направления поддержки детской инициативы

Формы самостоятельной инициативной деятельности

1. Совместная деятельность взрослого с детьми, основанная на поиске вариантов решения проблемной ситуации, предложенной самим ребенком.
2. Проектная деятельность.
3. Совместная познавательно-исследовательская деятельность взрослого и детей – опыты и экспериментирование.
4. Наблюдение и элементарный бытовой труд в центре экспериментирования рукотворного мира и живой природы.
5. Совместная деятельность взрослого и детей по преобразованию предметов.
6. Создание условий для самостоятельной деятельности детей в центрах активности.

Условия для поддержки

детской инициативы Для поддержки детской инициативы педагог должен учитывать следующие условия:

- уделять внимание развитию детского интереса к окружающему миру, поощрять желание ребенка получать новые знания и умения, осуществлять деятельностные пробы в соответствии со своими интересами, задавать познавательные вопросы;
- организовывать ситуации, способствующие активизации личного опыта ребенка в деятельности, побуждающие детей к применению знаний, умений при выборе способов деятельности;
- расширять и усложнять в соответствии с возможностями и особенностями развития детей область задач, которые ребенок способен и желает решить самостоятельно, уделять внимание таким задачам, которые способствуют активизации у ребенка творчества, сообразительности, поиска новых подходов;
- поощрять проявление детской инициативы в течение всего дня пребывания ребенка в ДОО, используя приемы

поддержки, одобрения, похвалы;

- создавать условия для развития произвольности в деятельности, использовать игры и упражнения, направленные на тренировку волевых усилий, поддержку готовности и желания ребенка преодолевать трудности, доводить деятельность до результата;

- поощрять и поддерживать желание детей получить результат деятельности, обращать внимание на важность стремление к качественному результату, подсказывать ребенку, проявляющему небрежность и равнодушие к результату, как можно довести дело до конца, какие приемы можно использовать, чтобы проверить качество своего результата;

- поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества через использование приемов похвалы, одобрения, восхищения.

- внимательно наблюдать за процессом самостоятельной деятельности детей, в случае необходимости оказывать детям помощь, но стремиться к ее дозированию. Если ребенок испытывает сложности при решении уже знакомой ему задачи, когда изменилась обстановка или иные условия деятельности, то целесообразно и достаточно использовать приемы наводящих вопросов, активизировать собственную активность и смекалку ребенка, намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;

Способы и приемы поддержки Поддержка детской инициативы осуществляется всеми участниками образовательного процесса: воспитателями, специалистами, родителями и иными сотрудниками детского сада и реализуется с помощью следующих способов и приемов:

- Не следует сразу помогать ребенку, если он испытывает затруднения решения задачи, важно побуждать его к самостоятельному решению, подбадривать и поощрять попытки найти решение. В случае необходимости оказания помощи ребенку, педагог сначала стремится к ее минимизации: лучше дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребенка прошлый опыт.

- У ребенка всегда должна быть возможность самостоятельного решения поставленных задач. При этом педагог помогает детям искать разные варианты решения одной задачи, поощряет активность детей в поиске, принимает любые предположения детей, связанные с решением задачи, поддерживает инициативу и творческие решения, а также обязательно акцентирует внимание детей на качестве результата, их достижениях, одобряет и хвалит за результат, вызывает у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных, инициативных действий.

- Особое внимание педагог уделяет общению с ребенком в период проявления кризиса семи лет: характерные для ребенка изменения в поведении и деятельности становятся поводом для смены стиля общения с ребенком. Важно уделять внимание ребенку, уважать его интересы, стремления, инициативы в познании, активно поддерживать стремление к

самостоятельности. Дети седьмого года жизни очень чувствительны к мнению взрослых. Необходимо поддерживать у них ощущение своего взросления, вселять уверенность в своих силах.

Педагог может акцентировать внимание на освоении ребенком универсальных умений организации своей деятельности и формировании у него основ целеполагания: поставить цель (или принять ее от педагога), обдумать способы ее достижения, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели. Задача развития данных умений ставится педагогом в разных видах деятельности. Педагог использует средства, помогающие детям планомерно и самостоятельно осуществлять свой замысел: опорные схемы, наглядные модели. Создание творческих ситуаций в игровой, музыкальной, изобразительной деятельности и театрализации, в ручном труде также способствует развитию самостоятельности у детей. Сочетание увлекательной творческой деятельности и необходимости решения задачи и проблемы привлекает ребенка, активизирует его желание самостоятельно определить замысел, способы и формы его воплощения.

Педагог уделяет особое внимание обогащению РППС, обеспечивающей поддержку инициативности ребенка. В пространстве группы появляются предметы, побуждающие детей к проявлению интеллектуальной активности. Это могут быть новые игры и материалы, детали незнакомых устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, зашифрованные записи, посылки письма-схемы, новые таинственные книги и пр. Разгадывая загадки, заключенные в таких предметах, дети учатся рассуждать, анализировать, отстаивать свою точку зрения, строить предположения, испытывают радость открытия и познания.

От 3 лет до 4 лет

Приоритетная сфера инициативы – продуктивная деятельность.

Деятельность воспитателя по поддержке детской инициативы:

- Создавать условия для реализации собственных планов и замыслов каждого ребенка.
- Рассказывать детям об их реальных, а также возможных в будущем достижениях.
- Отмечать и публично поддерживать любые успехи детей.
- Всемерно поощрять самостоятельность детей и расширять ее сферу.
- Помогать ребенку найти способ реализации собственных поставленных целей.
- Поддерживать стремление научиться делать что-то и радостное ощущение возрастающей умелости.
- В ходе занятий и в повседневной жизни терпимо относиться к затруднениям ребенка, позволять ему действовать в своем темпе.

• Не критиковать результаты деятельности детей, а также их самих. Использовать в роли носителей критики только игровые персонажи, для которых создавались эти продукты. Ограничить критику исключительно результатами продуктивной деятельности.

- Учитывать индивидуальные особенности детей, стремиться найти подход к застенчивым, нерешительным, конфликтным, непопулярным детям.

- Уважать и ценить каждого ребенка независимо от его достижений, достоинств и недостатков.

- Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече; использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку; проявлять деликатность и тактичность.

От 4 лет до 5 лет

Приоритетная сфера инициативы – познание окружающего мира.

Деятельность воспитателя по поддержке детской инициативы:

- Поощрять желание ребенка строить первые собственные умозаключения, внимательно выслушивать все его рассуждения, проявлять уважение к его интеллектуальному труду.

- Создать условия и поддерживать театрализованную деятельность детей, их стремление переодеваться («рядиться»),

- Обеспечить условия для музыкальной импровизации, пения и движений под популярную музыку

- Создать в группе возможность, используя мебель и ткани, строить «дома», укрытия для игр.

- Негативные оценки можно давать только поступкам ребенка и только один на один, а не на глазах у группы.

- Недопустимо диктовать детям, как и во что они должны играть; навязывать им сюжеты игры. Развивающий потенциал игры определяется тем, что это самостоятельная, организуемая самими детьми деятельность.

- Участие взрослого в играх детей полезно при выполнении следующих условий: дети сами приглашают взрослого в игру или добровольно соглашаются на его участие; сюжет и ход игры, а также роль, которую взрослый будет играть, определяют дети, а не педагог; характер исполнения роли также определяется детьми.

- Привлекать детей к украшению группы к праздникам, обсуждая разные возможности и предложения.

- Побуждать детей формировать и выражать собственную эстетическую оценку воспринимаемого, не навязывая им мнения взрослых.

- Привлекать детей к планированию жизни группы на день.

От 5 лет до 6 лет

Приоритетная сфера инициативы – внеситуативно-личностное общение.

Деятельность воспитателя по поддержке детской инициативы:

- Создавать в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражать радость при встрече; использовать ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку.

- Уважать индивидуальные вкусы и привычки детей.
- Поощрять желание создавать что-либо по собственному замыслу; обращать внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу).
- Создавать условия для разнообразной самостоятельно-творческой деятельности детей.
- При необходимости помогать детям в решении проблем организации игры.
- Привлекать детей к планированию жизни группы на день и на более отдаленную перспективу. Обсуждать выбор спектакля для постановки, песни, танца и т.п.
- Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам.

От 6 лет до 8 лет

Приоритетная сфера инициативы – научение.

Деятельность воспитателя по поддержке детской инициативы:

- Вводить адекватную оценку результата деятельности ребенка с одновременным признанием его усилий и указанием возможных путей и способов совершенствования продукта.
 - Спокойно реагировать на неуспех ребенка и предлагать несколько вариантов исправления работы: повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание; совершенствование деталей и т.п. Рассказывать детям о трудностях, которые вы сами испытывали при обучении новым видам деятельности.
 - Создавать ситуации, позволяющие ребенку реализовать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников.
 - Обращаться к детям с просьбой показать воспитателю и научить его тем индивидуальным достижениям, которые есть у каждого.
 - Поддерживать чувство гордости за свой труд и удовлетворения его результатами.
 - Создавать условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей.
 - При необходимости помогать детям в решении проблем при организации игры.
 - Привлекать детей к планированию жизни группы на день, неделю, месяц. Учитывать и реализовывать их пожелания и предложения.
- Создавать условия и выделять время для самостоятельной творческой или познавательной деятельности детей по интересам.

3.9. Особенности взаимодействие педагогического коллектива с семьями дошкольников

Взаимодействие педагогических работников с детьми:

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

характер взаимодействия с педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми;

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

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

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

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

5. Для личностно-порождающего взаимодействия характерно принятие ребенка таким, какой он есть, и вера в его способности. Педагогический работник не подгоняет ребенка под какой-то определенный «стандарт», а строит общение с ним с ориентацией на достоинства и индивидуальные особенности ребенка, его характер, привычки, интересы, предпочтения. Он сопереживает ребенку в радости и огорчениях, оказывает поддержку при затруднениях, участвует в его

играх и занятиях. Педагогический работник старается избегать запретов и наказаний. Ограничения и порицания используются в случае крайней необходимости, не унижая достоинство ребенка. Такой стиль воспитания обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности, способствует развитию его индивидуальности, положительных взаимоотношений с педагогическим работником и другими детьми.

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

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

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

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

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

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

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут

недостаточно успешными беспостоянного контакта с родителями (законным представителем). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

Особенности взаимодействия педагогического коллектива МАДОУ д/с № 6
с РАС:

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

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

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

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

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

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

подкреплять его проблемное поведение).

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

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

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

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

приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;

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

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

10. Главная задача во взаимодействии организации и семьи - добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что

появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей (законных представителей) с программами работы с ребёнком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

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

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

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

В МАДОУ д/с №6 может быть организовано освоение Программы в дистанционном режиме, который является одним из способов взаимодействия педагогов и родителей.

Реализация АОП с применением электронного обучения (ЭО), дистанционных образовательных технологий (ДОТ) может осуществляться в двух основных моделях:

1. Педагог и дети (воспитанники) находятся в ДОО. Осуществляется непосредственное взаимодействие педагога с детьми, при этом при реализации АОП педагог применяет элементы ЭО, поскольку деятельность в электронной образовательной среде является естественной для современного ребенка, способствует повышению его мотивации к познанию мира, позволяет учитывать его индивидуальные образовательные потребности. Большинство детей еще в раннем

возрасте в семье получают первый опыт обращения с электронными средствами обучения (ЭСО), знакомства с электронными образовательными и информационными ресурсами.

2. Педагог и дети (воспитанники) находятся на удалении друг от друга. Осуществляется опосредованное взаимодействие педагога с детьми: АОП реализуется с применением ЭО, ДОТ и включает как онлайн-формат (режим реального времени, синхронное обучение), так и оффлайн-формат (асинхронное обучение, не привязанное к конкретному месту и времени). В последнем случае педагог заранее подготавливает и направляет родителям (законным представителям) необходимый цифровой образовательный контент. Ребенок осваивает АОП с помощью указанного контента в присутствии родителей (законных представителей). Решение о внедрении ДОО данной модели реализации АОП принимается, как правило, при наступлении вынужденных обстоятельств (карантин, режим самоизоляции, чрезвычайная ситуация, продолжительная болезнь ребенка и др.) в случае отсутствия возможности организовать работу по реализации права на обучение по АОП на дому или в медицинской организации при длительном лечении.

Занятия с использованием электронных средств обучения в возрастных группах до 5 лет не проводятся, а распространяются на возрастную группу детей старше 5 лет.

3.10. Описание содержания коррекционной работы.

Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС

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

- 1) Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми.
- 2) Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования.
- 3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы прикладного анализа поведения, так и развивающих подходов.
- 4) Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался

без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

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

6) Использование конвенциональных форм общения - принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для обучающихся с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к

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

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

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

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

10) Использование альтернативной коммуникации. Коррекция нарушений речевого развития.

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

логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:1 .Формирование импрессивной речи:

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

2. Обучение экспрессивной речи:

подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;называние предметов;

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

обучение выражать согласие и несогласие;обучение словам, выражающим просьбу;

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

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

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

конвенциональные формы общения;

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

навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;

развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

4. Развитие речевого творчества:

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

Развитие навыков альтернативной коммуникации.

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

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

Коррекция проблем поведения.

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

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

1. Определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
2. Фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
3. Определение функции проблемного поведения (обобщённо их две - избегание неприятного и получение желаемого, но

каждая включает несколько вариантов);

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

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

подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;

лишение подкрепления;

«тайм-аут» - ребёнок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение;

нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;

введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребёнка стимула (в терминах поведенческой терапии – «наказание», что не подразумевает негуманного отношения к ребёнку). В последние 15-20 лет используется редко из-за низкой эффективности (не даёт положительного образца поведения). Чаще всего используются повторяющиеся физические упражнения (наклоны, приседания, отжимания).

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

Стереотипии также относят к проблемному поведению, но рассматривают отдельно, так как наиболее характерные из них (компенсаторные, аутостимуляционно-гиперкомпенсаторные) связаны с глубинными звеньями патогенеза аутизма, рассматриваются как его неотъемлемый диагностически

значимый признак и отличаются высокой ригидностью по отношению к лечебно-коррекционным воздействиям.

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

Коррекция и развитие эмоциональной сферы.

Эмоциональные нарушения занимают очень важное место в структуре аутистических расстройств.

Отдельные задачи эмоционального развития включены в другие образовательные направления, но, как представляется, целесообразно выделить основные задачи эмоционального развития специально. Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и

окружающим миром в целом:

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

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

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

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

Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам. Достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с РАС

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

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

Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.

При РАС когнитивные нарушения по своей природе, структуре и динамике не совпадают с таковыми при умственной отсталости, их оценка основывается на несколько иных критериях и требует специальных знаний и большой осторожности. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

Независимо от оценки когнитивной сферы ребенка с РАС, прикладной анализ поведения предлагает отрабатывать, в первую

очередь, такие простейшие операции как соотнесение и различение.

Используются следующие виды заданий:

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

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

Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС

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

1. Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает: способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников; способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»); способность выделять объекты окружающего мира, различать других людей (членов семьи, знакомых педагогических работников; мужчин и женщин; людей разного возраста); дифференцировать других обучающихся; выделять себя как субъекта.
2. Формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

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

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

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

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

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

использование конвенциональных форм общения, начиная с простейших форм («Пока!», «Привет!») и переходя постепенно к более развитым («Здравствуйте!»,

«До свидания!») и использованию обращения и, по возможности, взгляда в глаза человеку, к которому ребёнок обращается («Здравствуйте, Мария Ивановна!»,

«До свидания, Павел Петрович!»).

3. Формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

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

формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

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

возможность совместных учебных занятий.

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

введение правил безопасного поведения на основе отработки стереотипа, на основе эмоционального контакта с педагогическим работником;

осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребёнка.

5. Становление самостоятельности:

продолжение обучения использованию расписаний;

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

постепенное замещение декларативных форм запоминания - процедурными: не механическое запоминание, а усвоение функциональной, логической связи событий;

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

6. Развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

умение эмоционально выделять людей, то есть развивать уровень базальной аффективной коммуникации - умение воспринимать знаки эмоциональной жизни других людей, различать эти знаки, правильно оценивать их и адекватно на них реагировать;

формирование чувства привязанности к близким, эмоционального контакта с ними и с другими людьми;

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

развитие способности к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости (на основе эмоционального контакта, в ходе совместного опыта различного характера - бытовая деятельность, игра, впечатления от природы, искусства).

7. Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества: формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;

расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребёнка и ситуации.

8. Развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

формирование целенаправленности на основе особого интереса и (или) адекватного подкрепления;

обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания).

9. Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Формирование уважительного отношения и чувства

принадлежности к своей семье и к сообществу обучающихся и педагогических работников в Организации:

обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на

основе поведенческого стереотипа;

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

10. Формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

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

Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС

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

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

Такие виды проблемного поведения, как агрессия и самоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крики, плач, смех, негативизм либо относятся к искажённым формам реакции ребёнка на те или иные ситуации, либо возникают вследствие эндогенных причин. В первом случае принципиально возможна и предпочтительна психолого-педагогическая коррекция (при необходимости используется медикаментозная поддержка); во втором случае медикаментозное лечение - на первом плане, но в сочетании с психолого-педагогическими методами; возможны случаи смешанного генеза. Конкретные решения всегда индивидуальны.

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

3.11. Рабочая программа воспитания

Пояснительная записка

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся с ОВЗ в МАДОУ осуществляет преюмственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования.

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

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

Целевые ориентиры рассматриваются как возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ, которые коррелируют с портретом выпускника ДОО и с базовыми духовно-нравственными ценностями.

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

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

Ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания.

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

Ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания.

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

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АОП ДО.

Целевой раздел Программы воспитания

Пояснительная записка

Рабочая программа воспитания (далее Программа) является структурным компонентом основной образовательной программы дошкольного образования МАДОУ №6. Программа обеспечивает реализацию Федерального закона от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся.

Под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» (ст.2 п.2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

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

Рабочая программа воспитания предусматривает приобщение обучающихся к российским, традиционным, духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста.

Реализация программы воспитания основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений. Предполагает социальное партнерство с другими организациями.

МАДОУ № 6 является ресурсным центром по совершенствованию системы духовно-нравственного воспитания. В 2023-2024 учебном году ДО входит в состав проектной группы, углубленно работающей по взаимодействию с родителями ДОУ.

Раздел I

Целевые ориентиры и планируемые результаты

1.1. Цели и задачи деятельности образовательной организации по реализации Программы воспитания

Общая цель воспитания в ДОО – личностное развитие дошкольников и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

- 1) формирование ценностного отношения к окружающему миру, другим людям, себе;

2) овладение первичными представлениями о базовых ценностях, а также выработанных обществом нормам и правилах поведения;

3) приобретение первичного опыта деятельности и поведения в соответствии с базовыми национальными ценностями, нормами и правилами, принятыми в обществе.

Данная цель ориентирует педагогов не на обеспечение соответствия личности ребенка единому уровню воспитанности, а на обеспечение позитивной динамики развития его личности. В связи с этим важно сочетание усилий педагога по развитию личности ребенка и усилий самого ребенка по своему саморазвитию. Их сотрудничество, партнерские отношения являются важным фактором успеха в достижении цели.

Достижению поставленной цели воспитания дошкольников будет способствовать решение следующих основных задач:
Задачи воспитания в соответствии с основными направлениями воспитания:

- умственное воспитание: развитие мышления воспитанников, их умственных способностей;
- физическое воспитание: развитие у детей потребности в укреплении здоровья, развитие их физических способностей;
- трудовое воспитание: целенаправленное формирование у детей трудолюбия, уважения к труду людей, позитивного отношения к труду, развитие трудовых действий и навыков;
- эстетическое воспитание: развитие способностей детей к восприятию, пониманию прекрасного в природе, жизни и искусстве, поддержка стремления к созданию прекрасного;
- нравственное воспитание: обеспечение усвоения детьми норм и правил поведения и выработка навыков правильного поведения в обществе;
- экологическое воспитание: развитие бережного отношения к природе, обеспечение осознания детьми природы как необходимой и незаменимой среды обитания человека;
- экономическое (финансовое) воспитание: введение детей в мир экономических отношений, бюджета, финансовых расчетов, форм собственности и хозяйственных связей; воспитание отношения к деньгам как мере труда человека;
- патриотическое воспитание: воспитание любви к малой Родине и Отечеству, её народам, армии, социальным институтам, культуре;

1.2. Методологические основы и принципы построения Программы

Методологической основой Программы являются антропологический, культурно-исторический и практические подходы. Концепция Программы основывается на базовых ценностях воспитания, заложенных в определении воспитания, содержащемся в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Методологическими ориентирами воспитания также выступают следующие идеи отечественной педагогики и психологии: развитие личного субъективного мнения и личности ребенка в деятельности; духовно-нравственное, ценностное и смысловое содержание воспитания; идея о сущности детства как сенситивного периода воспитания; амплификация (обогащение) развития ребенка средствами разных «специфически детских видов деятельности».

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

- **принцип гуманизма.** Приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения

к природе и окружающей среде, рационального природопользования;

- **принцип ценностного единства и совместности.** Единство ценностей и смыслов воспитания, разделяемых всеми участниками образовательных отношений, содействие, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;

- **принцип общего культурного образования.** Воспитание основывается на культуре и традициях России, включая культурные особенности региона;

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

- **принципы безопасной жизнедеятельности.** Защищенность важных интересов личности от внутренних и внешних угроз, воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;

– **принцип совместной деятельности ребенка и взрослого.** Значимость совместной деятельности взрослого и ребенка на основе приобщения к культурным ценностям и их освоения;

– **принцип инклюзивности.** Организация образовательного процесса, при котором все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования.

Данные принципы реализуются в укладе ОО, включающем воспитывающие среды, общности, культурные практики, совместную деятельность и события.

1.2.1 Уклад образовательной организации

Уклад – общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, содержащий традиции региона и ОО, задающий культуру поведения сообществ, описывающий предметно-пространственную среду, деятельности и социокультурный контекст.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового циклов жизни ДОО.

Уклад способствует формированию ценностей воспитания, которые разделяются всеми участниками образовательных отношений (воспитанниками, родителями, педагогами и другими сотрудниками ДОО).

1.2.2 Воспитывающая среда ДОО

Воспитывающая среда – это особая форма организации образовательного процесса, реализующего цель и задачи воспитания.

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

1.2.3 Общности (сообщества) ДОО

Профессиональная общность – это устойчивая система связей и отношений между людьми, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО. Сами участники общности должны разделять те ценности, которые заложены в основу Программы. Основой эффективности такой общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Воспитатель, а также другие сотрудники должны:

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

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

– объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в ДОО. Зачастую поведение ребенка сильно различается дома и в ДОО. Без совместного обсуждения воспитывающими взрослыми особенностей ребенка невозможно выявление и в дальнейшем создание условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

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

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

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

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

Воспитатель должен воспитывать у детей навыки и привычки поведения, качества, определяющие характер взаимоотношений ребенка с другими людьми и его успешность в том или ином сообществе. Поэтому так важно придать детским взаимоотношениям дух доброжелательности, развивать у детей стремление и умение помогать как старшим, так и друг другу, оказывать сопротивление плохим поступкам, общими усилиями достигать поставленной цели.

Одним из видов детских общностей являются разновозрастные детские общности. В детском саду должна быть обеспечена возможность взаимодействия ребенка как со старшими, так и с младшими детьми. Включенность ребенка в отношения со старшими, помимо подражания и приобретения нового, рождает опыт послушания, следования общим для всех правилам, нормам поведения и традициям. Отношения с младшими – это возможность для ребенка стать авторитетом и образцом для подражания, а также пространство для воспитания заботы и ответственности.

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

Культура поведения воспитателя в общностях как значимая составляющая уклада. Культура поведения взрослых в детском саду направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов – это необходимые условия нормальной жизни и развития детей.

Воспитатель должен соблюдать кодекс нормы профессиональной этики и поведения:

- педагог всегда выходит навстречу родителям и приветствует родителей и детей первым;
- улыбка – всегда обязательная часть приветствия;
- педагог описывает события и ситуации, но не даёт им оценки;
- педагог не обвиняет родителей и не возлагает на них ответственность за поведение детей в детском саду;
- тон общения ровный и дружелюбный, исключается повышение голоса;
- уважительное отношение к личности воспитанника;
- умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему;
- умение видеть и слышать воспитанника, сопереживать ему;
- уравновешенность и самообладание, выдержка в отношениях с детьми;
- умение быстро и правильно оценивать сложившуюся обстановку и в то же время не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников;
- умение сочетать мягкий эмоциональный и деловой тон в отношениях с детьми;
- умение сочетать требовательность с чутким отношением к воспитанникам;

- знание возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников;
- соответствие внешнего вида статусу воспитателя детского сада.

1.2.4 Социокультурный контекст

Социокультурный контекст – это социальная и культурная среда, в которой человек растет и живет. Он также включает в себя влияние, которое среда оказывает на идеи и поведение человека.

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

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

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства образовательной организации.

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

1.2.5 Деятельности и культурные практики в ДОО

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

- предметно-целевая (виды деятельности, организуемые взрослым, в которых он открывает ребенку смысл и ценность человеческой деятельности, способы ее реализации совместно с родителями, воспитателями, сверстниками);
- культурные практики (активная, самостоятельная апробация каждым ребенком инструментального и ценностного содержания, полученных от взрослого, и способов их реализации в различных видах деятельности через личный опыт);
- свободная инициативная деятельность ребенка (его спонтанная самостоятельная активность, в рамках которой он реализует свои базовые устремления: любознательность, общительность, опыт деятельности на основе усвоенных ценностей).

1.3 Требования к планируемым результатам освоения Программы

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

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

1.3.1. Целевые ориентиры воспитательной работы для детей младенческого и раннего возраста (до 3 лет)

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

Направление воспитания	Ценности	Показатели
Патриотическое	Родина, природа	Проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Способный понять и принять, что такое «хорошо» и «плохо». Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию «Я сам!». Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны взрослых.

		Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения.
Познавательное	Знание	Проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать и т. д. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в ОО, на природе.
Трудовое	Труд	Поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать взрослому в доступных действиях. Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности.
Этико-эстетическое	Культура и красота	Эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.

1.3.2. Целевые ориентиры воспитательной работы для детей дошкольного возраста (до 8 лет)

Портрет ребенка дошкольного возраста (к 8-ми годам)

Направления воспитания	Ценности	Показатели
------------------------	----------	------------

Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.
Социальное	Человек, семья, дружба, сотрудничест во	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать со взрослыми и сверстниками на основе общих интересов и дел.
Познавательное	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества.
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе.
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.

Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.
--------------------	--------------------	---

Раздел II. Содержательный

2.1. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных во ФГОС ДО, одной из задач которого является объединение воспитания и обучения в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества:

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

Освоение ребенком ценностей находит свое отражение в основных направлениях воспитательной работы ДОО:

Ценности **Родины и природы** лежат в основе патриотического направления воспитания.

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

Ценность **знания** лежит в основе познавательного направления воспитания.

Ценность **здоровья** лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

Ценность **труда** лежит в основе трудового направления воспитания.

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

2.1.1. Патриотическое направление воспитания

Ценности **Родина** и **природа** лежат в основе патриотического направления воспитания. Патриотизм – это воспитание в ребенке нравственных качеств, чувства любви, интереса к своей стране – России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу.

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

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

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

Задачи патриотического воспитания:

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

понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

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

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

2.1.2. Социальное направление воспитания

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

В дошкольном детстве ребенок открывает Личность другого человека и его значение в собственной жизни и жизни людей. Он начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах семьи, группы. Формирование правильного ценностно-смыслового отношения ребенка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса, в котором обязательно должна быть личная социальная инициатива ребенка в детско-взрослых и детских общностях. Важным аспектом является формирование у дошкольника представления о мире профессий взрослых, появление к моменту подготовки к школе положительной установки к обучению в школе как важному шагу взросления.

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

Выделяются основные задачи социального направления воспитания.

- 1) Формирование у ребенка представлений о добре и зле, позитивного образа

семьи с детьми, ознакомление с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории России, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих детей в группе в различных ситуациях.

- 2) Формирование навыков, необходимых для полноценного существования в

обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила.

3) Развитие способности поставить себя на место другого как проявление

личностной зрелости и преодоление детского эгоизма.

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

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

2.1.3. Познавательное направление воспитания

Ценность – **знания**. Цель познавательного направления воспитания – формирование ценности познания.

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

Задачи познавательного направления воспитания:

- 1) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;
- 2) формирование ценностного отношения к взрослому как источнику

знаний;

3) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги,

интернет-источники, дискуссии и др.).

Направления деятельности воспитателя:

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

2.1.4. Физическое и оздоровительное направление воспитания

Ценность – **здоровье**. Цель данного направления – сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком своего тела происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок.

Задачи по формированию здорового образа жизни:

- обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания детей (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;
- закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;

- укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;
- формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;
- организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;
- воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

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

Формирование у дошкольников **культурно-гигиенических навыков** является важной частью воспитания **культуры здоровья**. Воспитатель должен формировать у дошкольников понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей.

Особенность культурно-гигиенических навыков заключается в том, что они должны формироваться на протяжении всего пребывания ребенка в ДОО.

В формировании культурно-гигиенических навыков режим дня играет одну из ключевых ролей. Привыкая выполнять серию гигиенических процедур с определенной периодичностью, ребенок вводит их в свое бытовое пространство, и постепенно они становятся для него привычкой. Формируя у детей культурно-гигиенические навыки, воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

- формировать у ребенка навыки поведения во время приема пищи;
- формировать у ребенка представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;

- формировать у ребенка привычку следить за своим внешним видом;
- включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка, в игру.

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

2.1.5. Трудовое направление воспитания

Ценность – **труд**. С дошкольного возраста каждый ребенок обязательно должен принимать участие в труде, и те несложные обязанности, которые он выполняет в детском саду и в семье, должны стать повседневными. Только при этом условии труд оказывает на детей определенное воспитательное воздействие и подготавливает их к осознанию его нравственной стороны.

Основная цель трудового воспитания дошкольника заключается в формировании ценностного отношения детей к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду. Можно выделить основные задачи трудового воспитания.

1) Ознакомление с доступными детям видами труда взрослых и воспитание положительного отношения к их труду, познание явлений и свойств, связанных с преобразованием материалов и природной среды, которое является следствием трудовой деятельности взрослых и труда самих детей.

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

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

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

- показать детям необходимость постоянного труда в повседневной жизни, использовать его возможности для нравственного воспитания дошкольников; воспитывать у ребенка бережливость (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, воспитателя, сверстников), так как данная черта непременно сопряжена с трудолюбием;

- предоставлять детям самостоятельность в выполнении работы, чтобы они почувствовали ответственность за свои действия;
- собственным примером трудолюбия и занятости создавать у детей соответствующее настроение, формировать стремление к полезной деятельности;
- связывать развитие трудолюбия с формированием общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям.

2.1.6. Этико-эстетическое направление воспитания

Ценности – **культура и красота**. **Культура поведения** в своей основе имеет глубоко социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к законам человеческого общества. Культура отношений является делом не столько личным, сколько общественным. Конкретные представления о культуре поведения усваиваются ребенком вместе с опытом поведения, с накоплением нравственных представлений.

Можно выделить основные задачи этико-эстетического воспитания:

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

Для того чтобы формировать у детей культуру поведения, воспитатель ДОО должен сосредоточить свое внимание на нескольких основных направлениях воспитательной работы:

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

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

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

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

2.2. Особенности реализации воспитательного процесса

В филиале МАДОУ № 6 образовательный процесс осуществляется в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, утвержденного приказом Минобрнауки от 17.10.2013

года № 1155 (далее – ФГОС ДО). В связи с этим обучение и воспитание объединяются в целостный процесс на основе социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

Ведущей в воспитательном процессе является игровая деятельность. Игра широко используется как самостоятельная форма работы с детьми и как эффективное средство и метод развития, воспитания и обучения в других организационных формах. Приоритет отдается творческим играм (сюжетно-ролевые, строительно-конструктивные, игры-драматизации и инсценировки, игры с элементами труда и художественной деятельности), игры с правилами (дидактические, интеллектуальные, подвижные, хороводные и др). Отдельное внимание уделяется самостоятельной деятельности воспитанников. Её содержание и уровень зависят от возраста и опыта детей, запаса знаний, умений и навыков, уровня развития творческого воображения, самостоятельности, инициативы, организаторских способностей, а также от имеющейся материально-технической базы и качества педагогического руководства. Организованное проведение этой формы работы обеспечивается как непосредственным, так и опосредованным руководством со стороны воспитателя.

Индивидуальная работа с детьми всех возрастов проводится в свободные часы (во время утреннего приема, прогулок и т.п) в помещениях и на свежем воздухе. Она организуется с целью активизации пассивных воспитанников, организации дополнительных занятий с отдельными детьми, которые нуждаются в дополнительном внимании и контроле, например, часто болеющими, хуже усваивающими учебный материал при фронтальной работе и т.д.

Воспитательный процесс организуется в развивающей среде, которая образуется совокупностью природных, предметных, социальных условий и пространством собственного «Я» ребенка. Среда обогащается не только за счет количественного накопления, но и через улучшение качественных параметров: эстетичности, гигиеничности, комфортности, функциональной надежности и безопасности, открытости изменениям и динамичности, соответствия возрастным и половым особенностям детей, проблемной насыщенности. Воспитатели заботятся о том, чтобы дети свободно ориентировались в созданной среде, имели свободный доступ ко всем составляющим, умели самостоятельно действовать, придерживаясь норм и правил пребывания в различных помещениях и пользования материалами, оборудованием.

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста (ст. 64п. 1 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). В ДОО созданы необходимые

условия для решения этой задачи, успех выполнения которой зависит, в том числе, от правильной организации режима дня, двигательного, санитарно-гигиенического режима, всех форм работы с детьми и других факторов.

Двигательный режим в течение дня, недели определяется комплексно, в соответствии с возрастом детей. Оптимизация двигательного режима обеспечивается путем проведения различных подвижных, спортивных игр, упражнений, занятий физкультурой, самостоятельной двигательной деятельности и т.п.

Значительное внимание в воспитании детей уделяется труду, как части нравственного становления. Воспитательная деятельность направлена на формирование эмоциональной готовности к труду, элементарных умений и навыков в различных видах труда, интереса к миру труда взрослых людей. Важным аспектом является индивидуальный и дифференцированный подход к детской личности (учет интересов, предпочтений, способностей, усвоенных умений, личностных симпатий при постановке трудовых заданий, объединении детей в рабочие подгруппы) и моральная мотивация детского труда. Важным направлением является интеграция семейного и общественного дошкольного воспитания, сохранность приоритета семейного воспитания, активное привлечение семьи к участию в учебно-воспитательном процессе. С этой целью проводятся родительские собрания, консультации, беседы и дискуссии, круглые столы, тренинги, дни открытых дверей, просмотры родителями отдельных форм работы с детьми, применяются средства наглядной информации (буклеты, тематические стенды и т.д.), привлекаются родители к проведению праздников, развлечений, экскурсий и др. Основной целью установления взаимодействия МАДОУ № 6 и семьи является создание единого пространства семья – детский сад, в котором всем участникам образовательного процесса будет комфортно, интересно, безопасно, полезно и эмоционально благополучно.

Реализация Программы воспитания осуществляется в рамках нескольких направлений воспитательной работы ДОО. Каждое из них представлено в соответствующем модуле.

Модуль «Основная образовательная деятельность».

В МАДОУ № 6 процессы обучения и воспитания взаимосвязаны и непрерывны. Не получится обучать ребенка, не воспитывая его, и наоборот: воспитательный процесс предполагает обучение чему-либо. Тем не менее, в детском саду усилена воспитательная составляющая ОД, где особое внимание уделяется развитию таких качеств личности ребенка как нравственность, патриотизм, трудолюбие, доброжелательность, любознательность, инициативность, самостоятельность.

В содержание ОД включается материал, который отражает духовно-нравственные ценности, исторические и национально-культурные традиции народов России.

В процессе ООД применяются такие методы работы, которые дают возможность дошкольникам выразить своё мнение, обсудить проблему, согласовать со сверстниками и взрослым какое-то действие, приобрести опыт межличностных отношений. Традиционным для ДОО является календарно-тематическое планирование, в соответствии с которым происходит воспитательная работа с дошкольниками в рамках образовательной деятельности.

Основные формы и содержание деятельности:

1. Образовательные ситуации. В процессе образовательных ситуаций у детей формируются представления о социальных нормах общества, об истории и культуре своего народа, своей Родины и другие социально-ценностные представления. Образовательные ситуации носят интегрированный характер, так как включают воспитательные задачи, которые реализуются в разных видах деятельности по одной тематике: в игровой, познавательной, коммуникативной, художественно-эстетической и физической деятельности.
2. Мотивационно-побудительные игровые ситуации (игры-приветствия, загадки, сюрпризные моменты, приглашение к путешествию). Применяются для развития у дошкольников интереса и желания участвовать в деятельности, создания положительного эмоционального фона.
3. Обсуждение. Детям демонстрируются примеры нравственного поведения, проявления человеколюбия и добросердечности посредством чтения, решения проблемных ситуаций, примеров из жизни. В ходе обсуждения уточняются социальные представления воспитанников, формируются их личные нормы и правила.
4. Коммуникативные игры. Направлены на формирование умения общаться со взрослыми и сверстниками. Проводятся в атмосфере доброжелательности, непринуждённой обстановки и эмоциональной вовлечённости каждого ребенка.
5. Дидактические игры. Это игры активного обучения. Посредством доступной и привлекательной формы деятельности уточняются и углубляются знания и представления детей, анализируются конкретные ситуации, осуществляется игровое проектирование.
6. Игры-практикумы. Ребёнок не только слушает и наблюдает, но и активно действует. Включаясь в практическую деятельность, дошкольники учатся регулировать взаимоотношения со сверстниками в рамках игрового взаимодействия.
7. Продуктивная деятельность. Включает рисование, лепку, аппликацию, конструирование, изготовление поделок, игрушек. Дети становятся активными участниками своего собственного развития, так как видят результат своего труда. У них развивается творческая самостоятельность и инициатива.

8. Применение ИКТ.

9. На занятиях используются мультимедийные презентации, видеофильмы по различным направлениям: нравственные ценности, природный мир, история и культура родного края, здоровый образ жизни.

Модуль «Традиции детского сада».

Традиции являются основной воспитательной работы в филиале МАДОУ № 6. Традиционные мероприятия, проводимые в детском саду – это эмоциональные события, которые воспитывают у детей чувство коллективизма, дружбы, сопричастности к народным торжествам, государственным праздникам, общим делам, совместному творчеству. В тоже время, в рамках общего мероприятия ребенок осознает важность своего личного вклада в отмечаемое событие, так как он может применить свои знания и способности в процессе коллективной деятельности. В детском саду существует четкая программа действий по осмыслению, организации и развитию традиций, которые позитивно влияют на социализацию и развитие личностных качеств детей дошкольного возраста.

Тематика традиционных мероприятий определяется исходя из необходимости детского опыта, приобщения к ценностям, истории и культуре своего народа. Традиционным для ДОО является проведение:

- социальных и экологических акций: «Окна Победы», «Окна России»;
- государственных праздников «День Победы», «День защитника Отечества», «Международный женский день», «День народного единства»;
- традиционных праздников «Рождество», «Калядки», «Широкая масленица», «День семьи, любви и верности»
- сезонных праздников «Осенины», «Новый год», «Весна – красна»; -тематических мероприятий «Неделя здоровья», «Неделя безопасности», «День открытых дверей».

Основные формы и содержание деятельности:

1. Проекты. В настоящее время проекты являются самой распространенной формой взаимодействия всех участников образовательных отношений. Традиционные события оформляются в различные проекты, где предусматриваются различные виды детской деятельности и формы проведения. В конце каждого проекта проводится итоговое мероприятие.

2. Совместные игры. Это одна из основных форм воспитательного взаимодействия в процессе традиционных мероприятий. Применяются различные игры: сюжетно-ролевые, творческие, подвижные, народные, игры-драматизации, квест-игры.

3. Выставки творчества. По тематике многих мероприятий в ДОО проводятся выставки декоративно-прикладного искусства, выставки детско-родительского творчества. Традиционными стали выставки «Мастерская Деда Мороза», «Моя мама лучшая», «Победный май».

4. Социальные и экологические акции. В акциях принимают участие сотрудники, родители, воспитанники детского сада. В ходе акций дошкольники получают экологические знания, умения и навыки, формируется их активная жизненная позиция.

5. Конкурсы и викторины. Эти мероприятия имеют познавательное содержание и проходят в развлекательной форме. Проводятся по всем направлениям развития дошкольников.

6. Музыкально-театрализованные представления. Данные представления проводятся в виде развлечений, театральных постановок.

7. Спортивные и оздоровительные мероприятия. В рамках многих традиционных событий предусматриваются различные виды двигательной деятельности (физкультурные досуги, соревнования, эстафеты), которые развивают у детей потребность в здоровом образе жизни и воспитывают любовь к спорту.

Модуль «Ранняя профориентация».

Ориентация детей дошкольного возраста в мире профессий и в труде взрослых рассматривается как неотъемлемое условие их социализации в окружающем мире. С помощью ранней профориентации у дошкольника начинают формироваться личностные механизмы поведения, возрастает интерес к окружающему социуму, к труду взрослых, развивается эмоциональная сфера его личности, происходит становление ценностных предпочтений к той или иной профессии.

Основные формы и содержание деятельности:

1. Беседы. Эта форма является важной составляющей при формировании у дошкольников представлений о труде взрослых. Посредством беседы педагог не только знакомит детей с различными профессиями, но и представляет значимость и полезность труда для общества, способствует воспитанию у детей эмоционально-ценностного отношения к труду. 2. Организованная образовательная деятельность. В дошкольном учреждении разработаны конспекты занятий по ознакомлению с профессиями воспитателя, учителя, врача, повара, водителя, полицейского и др. Создан учебно-методический комплект для проведения ООД: планирование, картотеки игр, пособия, информационно-познавательные презентации.

3. Чтение литературы. В ДОО сформирована «библиотека профессий», где собраны разнообразные произведения детской художественной литературы и фольклора, отображающие людей труда и трудовую деятельность. В процессе обсуждения

педагоги обращают внимание дошкольников на трудолюбивых героев и персонажей произведений, на особенности и результаты трудовой деятельности. Дети знакомятся с тематическими стихами, пословицами, поговорками.

4. Профориентационные игры. Применяются разнообразные игры, способствующие ознакомлению с профессиями: сюжетно-ролевые, настольные, дидактические, подвижные, игры-квесты, игры-драматизации. В игре появляется возможность проявить свои знания и умения. Особое внимание уделяется сюжетно-ролевым играм.

5. Просмотр видеофильмов и презентаций. В детском саду создан каталог электронных пособий по профориентации, в котором представлены фотографии, цифровые презентации, видео-экскурсии, научно-популярные фильмы, отрывки из художественных и мультипликационных фильмов по многим профессиям. После просмотра цифровых материалов происходит обсуждение, составление рассказов о профессиях.

6. Проекты. Педагоги активно разрабатывают проекты о разных профессиях. Проектная деятельность объединяет обучение и воспитание в целостный образовательный процесс и дает возможность построить взаимодействие на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Модуль «Дополнительное образование».

Дополнительное образование в ДООУ является одним из важных условий для развития личностных качеств ребенка и призвано расширить воспитательный потенциал образовательной деятельности. При организации дополнительных образовательных услуг педагогами были изучены образовательные интересы и потребности дошкольников и их родителей. На основании запросов были разработаны дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы различной направленности:

- физкультурно-спортивной;
- художественной;
- естественнонаучной;
- социально-гуманитарной;

Разнообразие направлений позволило обеспечить вариативность содержания дошкольного образования.

Основные формы и содержание деятельности.

Организация дополнительных образовательных услуг в детском саду осуществляется в форме кружков, творческих студий и спортивных секций.

1. Кружок. Наиболее распространенная форма объединения детей в рамках дополнительного образования. Кружки организуются для постоянных совместных занятий с целью углубления знаний и формирования практических навыков по конкретному направлению деятельности.
2. Творческая студия. Это объединение художественной направленности. Основной целью студии является развитие творческих способностей у всех детей ДОУ, а также выявление, развитие и поддержка детей, проявивших выдающиеся способности.
3. Спортивно-оздоровительные секции. Учитывая интересы дошкольников и запросы родителей по дополнительным услугам, в детском саду особенно востребовано физкультурно-оздоровительное направление.

Модуль «Взаимодействие с родителями/законными представителями»

Необходимость взаимодействия педагогов с родителями/законными представителями традиционно признаётся важнейшим условием эффективности воспитания детей. Более того, в соответствии с ФГОС ДО сотрудничество с родителями/законными представителями является одним из основных принципов дошкольного образования. Нельзя забывать, что личностные качества (патриотизм, доброжелательность, сострадание, чуткость, отзывчивость) воспитываются в семье, поэтому участие родителей в работе ДОУ, в совместных с детьми мероприятиях, их личный пример – все это вместе дает положительные результаты в воспитании детей, приобщении к социокультурным нормам. Поэтому активное включение родителей/законных представителей в единый совместный воспитательный процесс позволяет реализовать все поставленные задачи и значительно повысить уровень партнерских отношений.

Основные формы и содержание работы с родителями:

1. Анкетирование. Данная форма используется с целью изучения семьи, выявления образовательных потребностей и запросов родителей. Способствует установлению контактов, а также для согласования воспитательных воздействий на ребенка.
2. Консультации. Это самая распространенная форма психолого-педагогической поддержки и просвещения родителей. Проводятся индивидуальные и групповые консультации по различным вопросам воспитания ребенка. Активно применяются консультации-презентации с использованием ИК-технологий.
3. Мастер-классы. Активная форма сотрудничества, посредством которой педагог знакомит с практическими действиями решения той или иной задачи. В результате у родителей формируются педагогические умения по различным вопросам воспитания детей.

4. Педагогический тренинг. В основе тренинга – проблемные ситуации, практические задания и развивающие упражнения, которые «погружают» родителей в конкретную ситуацию, смоделированную в воспитательных целях. Способствуют рефлексии и самооценке родителей по поводу проведённой деятельности.
5. Круглый стол. Педагоги привлекают родителей в обсуждение предъявленной темы. Участники обмениваются мнением друг с другом, предлагают своё решение вопроса.
6. «Родительский клуб». Добровольное объединение родителей. Раз в квартал проводятся тематические встречи, на которых специалисты и воспитатели предлагают обсуждение вопросов и решением проблем по конкретным темам. Очень часто тема встречи запрашивается родителями. Поддержка родительских инициатив способствует установлению доверительных партнерских отношений между педагогами и семьями воспитанников.
7. Праздники, фестивали, конкурсы, соревнования. Ежемесячно проводятся совместные с родителями мероприятия, которые включают в общее интересное дело всех участников образовательных отношений. Тем самым оптимизируются отношения родителей и детей, родителей и педагогов, педагогов и детей.
8. Родительские собрания. Посредством собраний координируются действия родительской общественности и педагогического коллектива по вопросам обучения, воспитания, оздоровления и развития детей.

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

Сотрудничество дошкольного учреждения и семьи предполагает наличие у родителей ответственности, а у воспитателей – семейной центрированности педагогической деятельности, основанной на рассмотрении ребенка только в контексте, семья. Основной путь налаживания такого сотрудничества – организация образовательного взаимодействия, результатом которого станет реализация целей и принципов личностно-ориентированного образования дошкольников.

Совместная работа детского сада и семьи строится на следующих основных положениях, которые определяют содержание, организацию и методику этой работы:

1. Единство работы детского сада и семьи по воспитанию детей. Оно достигается в том случае, когда цели и задачи всестороннего воспитания хорошо известны и понятны не только воспитателям, но и родителям, когда родители знакомы с основным содержанием, методами и приемами воспитания детей.

2. Взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогами и родителями, понимание нужд и интересов ребенка и своих обязанностей как воспитателей, укрепление авторитета педагога в семье и родителей в детском саду.

3. Взаимопомощь в совместной работе по воспитанию дошкольников. Дошкольное учреждение повседневно и разнообразными путями помогает родителям в воспитании детей. В свою очередь родители помогают детскому саду в многообразной воспитательной работе.

4. Изучение лучшего опыта семейного воспитания, пропаганда его среди широкого круга родителей, использование в работе детского сада положительных методов семейного воспитания.

5. Использование разнообразных форм работы детского сада с семьей в их взаимосвязи: ознакомление с жизнью детей дома, в семье; педагогические беседы с родителями и другими членами семьи, консультации; групповые и общие родительские собрания; вечера вопросов и ответов, наглядные формы предоставления информации. 6. Систематическое по определенному плану осуществление связи детского сада с родителями в течение всего года с учетом задач и содержания воспитательно-образовательной работы с детьми.

7. Привлечение актива родителей к общественной деятельности дошкольного учреждения, работе с семьями.

Таким образом, ребенок, получая первичную социализацию в семье, приобретает в дошкольном учреждении опыт: общения со сверстниками, сотрудничества с другими детьми и взрослыми, самостоятельной деятельности. Воспитание в семье и работа педагогов в дошкольном учреждении дополняют друг друга, в результате чего ребенок получает гармоничное развитие.

Основная задача педагога – создание условий для ситуативно-делового, личностно-ориентированного общения с родителями на основе общего дела.

Методы: - опрос,

- анкетирование,

- наблюдение,

- изучение медицинских карт.

Основная задача родителя – решение конкретных задач, которые связаны со здоровьем детей и их развитием.

Формы взаимодействия: - практические занятия (взрослый-взрослый, взрослый-ребенок, ребенок-ребенок),

- семинары-практикумы,

- мастер-классы.

Методы: - проигрывание моделированных ситуаций,
- взаимодействие,
- сотрудничество.

Основная задача – количественный и качественный анализ эффективности мероприятий, которые проводятся педагогами дошкольного учреждения.

Формы взаимодействия: - родительские собрания,
- конференции.

Методы: - повторная диагностика, опрос, наблюдения;
- книги отзывов,
- оценочные листы,
- самоанализ педагогов, учет активности родителей и тд.

Использование модели взаимодействия МАДОУ № 6 и семьи по вопросам развития ребенка позволяет наиболее эффективно использовать нетрадиционные формы социального партнерства.

4. Организационный

4.1. Психолого- педагогические условия реализации программы

Программа воспитания реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий её реализации, включающих:

1. Обеспечение личносно развивающей предметно-пространственной среды;
2. Наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания;
3. Взаимодействие с родителями по вопросам воспитания.
4. Учет индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных и пр.);

5. Современный уровень материально-технического обеспечения Программы воспитания, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания;

6. Создание уклада в МАДОУ №6, отражающего сформированность в ней готовности всех участников образовательного процесса, руководствуясь едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно – значимые виды совместной деятельности.

Уклад определяет общественный договор, основные правила жизни и отношений в ДОО, нормы и традиции, психологический климат (атмосферу), безопасность, характер воспитательных процессов, способы взаимодействия между детьми и педагогами, между педагогами и родителями, детей друг с другом. Уклад включает в себя информационное пространство и нормы общения участников образовательных отношений в социальных сетях.

Уклад учитывает специфику и конкретные формы организации распорядка дневного, недельного, месячного, годового цикла жизни ДОО.

Для реализации Программы воспитания уклад целенаправленно проектируется командой ДОО и принимается всеми участниками образовательных отношений.

Процесс проектирования уклада ДОО включает следующие шаги.

№ п/п	Шаг	Оформление
1	Определить ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности ДОО.	Устав ДОО, локальные акты, правила поведения для детей и взрослых, внутренняя символика.
2	Отразить сформулированное ценностно-смысловое наполнение во всех форматах жизнедеятельности ДОО: – специфику организации видов деятельности;	ООП ДО и Программа воспитания.

	<ul style="list-style-type: none"> – обустройство развивающей предметно-пространственной среды; – организацию режима дня; разработку традиций и ритуалов ДОО; – праздники и мероприятия. 	
3	Обеспечить принятие всеми участниками образовательных отношений уклада ДОО.	<p>Требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников.</p> <p>Взаимодействие ДОО с семьями воспитанников.</p> <p>Социальное партнерство ДОО с социальным окружением.</p> <p>Договоры и локальные нормативные акты.</p>

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

Воспитывающая среда строится по трем линиям:

- «от взрослого», который создает предметно-образную среду, способствующую воспитанию необходимых качеств;
- «от совместной деятельности ребенка и взрослого», в ходе которой формируются нравственные, гражданские, эстетические и иные качества ребенка в ходе специально организованного педагогического взаимодействия ребенка и взрослого, обеспечивающего достижение поставленных воспитательных целей;
- «от ребенка», который самостоятельно действует, творит, получает опыт деятельности, в особенности – игровой.

Совокупность уклада и воспитывающей среды составляют условия реализации цели воспитания.

4.2. Событие – это форма совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой активность взрослого приводит к приобретению ребенком собственного опыта переживания той или иной ценности. Для того чтобы стать значимой, каждая

ценность воспитания должна быть понята, раскрыта и принята ребенком совместно с другими людьми в значимой для него общности.

Этот процесс происходит стихийно, но для того, чтобы вести воспитательную работу, он должен быть направлен взрослым.

Воспитательное событие – это спроектированная взрослым образовательная ситуация. В каждом воспитательном событии педагог продумывает смысл реальных и возможных действий детей и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и пр. Планируемые и подготовленные педагогом воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы ДОО, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в ДОО возможно в следующих формах:

- разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (детско-взрослый спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры и др.);

- проектирование встреч, общения детей со старшими, младшими, ровесниками, с взрослыми, с носителями воспитательно значимых культурных практик (искусство, литература, прикладное творчество и т. д.), профессий, культурных традиций народов России;

- создание творческих детско-взрослых проектов (празднование Дня Победы с приглашением ветеранов, «Театр в детском саду» – показ спектакля для детей из соседнего детского сада и т. д.).

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

4.2. Особенности организация развивающей предметно-пространственной среды

Немаловажную роль в воспитании детей имеет предметно-пространственная среда (ППС), которая отражает федеральную, региональную специфику ДОО и включает:

- оформление помещений;
- оборудование;
- игрушки.

При грамотном проектировании ППС в группе и других помещениях детского сада объекты предметной среды положительно воздействуют на эмоциональное состояние ребенка, способствуют его психологической безопасности. Обеспечивает ребенку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира. Обеспечивает ребенку возможность посильного труда, а также отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей воспитанников, героев труда, представителей профессий и пр). Обеспечивает ребенку возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта. Предоставляет ребенку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями региональной культурной традиции.

Необходимым компонентом воспитания является и художественно-эстетическое оформление предметного пространства ДОО самими детьми.

Цель: создать условия для реализации воспитательного потенциала предметно-пространственной среды ДОО.

Задачи:

- 1.Посредством ППС обеспечить возможность заниматься детям разными видами деятельности.
- 2.Способствовать общению и совместной деятельности детей и взрослых.
- 3.Приобщать детей к благоустройству и декоративному оформлению интерьера ДОУ.
- 4.Формировать эстетическое отношение к дизайну своего быта.

При выборе материалов и игрушек для ППС ориентируемся на продукцию отечественных производителей. Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста.

4.3. Кадровое обеспечение воспитательного процесса

Условием качественной реализации Программы является ее непрерывное сопровождение педагогическими работниками в течение всего времени реализации. Педагогические работники, реализующие Программу, обладают основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей:

- обеспечение эмоционального благополучия;

- поддержка индивидуальности и инициативы;
- построение вариативного развивающего образования;
- взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка.

В МАДОУ № 6 созданы кадровые условия, обеспечивающие развитие образовательной инфраструктуры в соответствии с требованиями времени. Повышение квалификации педагогов осуществляется в соответствии с перспективным планом и запросами педагогов. Это является условием профессионального и личностного роста, залогом успешной деятельности.

4.4. Качественный и количественный состав персонала, динамика изменений, вакансии: в отчетном периоде штат работников детского сада состоит из 83 человека, из них:

- административный состав – 3 человека; филиал пос. Калужское: 0 человек
- педагогический состав – 34 человека;
- учебно-вспомогательный состав - 21 человека
- обслуживающий состав – 25 человек.

На конец отчетного периода в детском саду имеется вакансия старшего воспитателя.

Образовательный процесс в ДОУ осуществляет 29 педагогов. Среди них: два учителя–логопеда, два педагога-психолога, один учитель-дефектолог, три музыкальных руководителя, два инструктора по физической культуре. Из педагогов имеют высшее педагогическое образование – 13 человек; среднее профессиональное педагогическое образование - 16 человек, из них 4 педагога проходят обучение в ВУЗе по педагогической специальности.

По итогам 2022-2023 года педагоги детского сада имеют следующие квалификационные категории:

- соответствие занимаемой должности – 2 педагога;
- первую квалификационную категорию - 6 педагогов;
- высшую квалификационную категорию - 13 педагогов;

4.5. Нормативно-методическое обеспечение реализации Программы воспитания

1. Федеральный закон от 31 июля 2020 г № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;
2. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6» муниципального образования «Черняховский городской округ»;
3. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6» муниципального образования «Черняховский городской округ»;
4. Годовой план работы МАДОУ № 6 на 2023-2024 уч. год;
5. Устав МАДОУ № 6;
6. Договора между МАДОУ № 6 и родителями (законными представителями).
7. «Камертон» Т.И. Костиной;
8. «Физическая культура в детском саду» Л.И. Пензулаевой;
9. «Приобщение детей к истокам народной культуры» О.А. Князева, Н.А. Маханева;
10. «С чего начинается Родина?» Патриотическое воспитание дошкольников. ЛА. Кондрыкинская; «Игровая образовательная деятельность дошкольников» В.А. Деркунская;
11. «Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника» Л.В. Куцакова;
12. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет «Цветные ладошки» ИА. Лыкова;
13. «Формирование основ безопасности у дошкольников» К.Ю. Белая;

Реализация Программы воспитания основана на сетевом взаимодействии с разными субъектами воспитательно-образовательного процесса:

- с городской детской библиотекой;
- МАУ ДО «Черняховская художественная школа им. М.Тенишевой»; • МАУ ДО «Детско-юношеский центр» города Черняховска.

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

Инклюзия (дословно – «включение») – это готовность образовательной системы принять любого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.) и обеспечить ему оптимальную социальную ситуацию развития.

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

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

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

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

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

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

Основными условиями реализации Программы воспитания в дошкольных образовательных организациях, реализующих инклюзивное образование, являются:

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

Задачами воспитания детей с ОВЗ в условиях дошкольной образовательной организации являются:

- 1) формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности;
- 2) формирование доброжелательного отношения к детям с ОВЗ и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений;
- 3) обеспечение психолого-педагогической поддержки семье ребенка с особенностями в развитии и содействие повышению уровня педагогической компетентности родителей;

- 4) обеспечение эмоционально-положительного взаимодействия детей с окружающими в целях их успешной адаптации и интеграции в общество;
- 5) расширение у детей с различными нарушениями развития знаний и представлений об окружающем мире;
- 6) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития детей с ОВЗ;
- 7) охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- 8) объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, обществ

Приложение

МАДОУ № 6

Сентябрь

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	Виртуальная экскурсия по школе.
	Коллективный проект	«Школьные принадлежности»
	Событие	«День знаний»
Социальное направление	Ознакомление	Игровой квест «Что такое школа»
	Коллективный проект	«Школьные принадлежности»
	Событие	«День знаний»
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Виртуальная экскурсия на стадион
	Коллективный проект	«Весёлые старты»
	Событие	«День здоровья»
Трудовое направление	Ознакомление	Знакомство с школьными профессиями.
	Коллективный проект	«Школьные принадлежности»

	Событие	«День знаний»
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	«Наш город» в картинах местных художников, поэтов.
	Коллективный проект	«Школьные принадлежности»
	Событие	«День знаний»
Познавательное развитие	Ознакомление	История возникновения праздника
	Коллективный проект	«Ветераны детского сада»
	Событие	День дошкольного работника».

Октябрь

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	Беседы о красоте природы родного края, об изобилии родной земли.
	Коллективный проект	«Осень бывает разная»
	Событие	«Осенины», «День пожилого человека»
Социальное направление	Ознакомление	Труд садоводов и овощеводов.
	Коллективный проект	Мастер-класс с родителями «Осенние чудеса»
	Событие	«Осенины»
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Профилактика простудных заболеваний
	Коллективный проект	«Ярмарка дары осени»
	Событие	«Осенины»
Трудовое направление	Ознакомление	Работа людей в садах и огородах
	Коллективный проект	«Осенняя ярмарка»
	Событие	«Осенины»
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Знакомство русских художников о красоте осени.
	Коллективный проект	«Дары осенины»
	Событие	«Осенины»
Познавательное развитие	Ознакомление	Исследовательско-познавательная деятельность: опыты с почвой, песком водой.

	Коллективный проект	«Ярмарка дары осени»
	Событие	«Осенины»

Ноябрь

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	Государственные символы
	Коллективный проект	«С чего начинается Родина»
	Событие	«День единства» «День матери»
Социальное направление	Ознакомление	история праздника «День народного единства»
	Коллективный проект	«С чего начинается Родина»
	Событие	«День единства»
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Ознакомление с истоками праздника.
	Коллективный проект	«Моя мама самая ловкая и смелая»
	Событие	«День матери»
Трудовое направление	Ознакомление	Женские профессии
	Коллективный проект	«Профессии наших мам»
	Событие	«День матери»
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Портреты матерей в творчестве русских художников
	Коллективный проект	Выставка «Моя мама лучшая»
	Событие	«День матери»
Познавательное развитие	Ознакомление	Герои –мамы. Известные мамы.
	Коллективный проект	Выставка «Моя мама лучшая»
	Событие	«День матери»

Декабрь-январь

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	Сопричастность к событиям празднования Нового года и Рождества
	Коллективный проект	«Зимушка хрустальная»

	Событие	Рождество время добрых чудес
Социальное направление	Ознакомление	Семейные традиции празднования
	Коллективный проект	«Зимушка хрустальная»
	Событие	Рождество время добрых чудес
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Профилактика простудных заболеваний в зимний период, закаливание.
	Коллективный проект	«Зимние забавы»
	Событие	Рождество время добрых чудес
Трудовое направление	Ознакомление	Знакомство с инвентарём, техникой для уборки снега
	Коллективный проект	Трудовая деятельность на участках
	Событие	Рождество время добрых чудес
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Зима в произведениях искусств.
	Коллективный проект	Зимние праздники
	Событие	Рождество, Калядки
Познавательное развитие	Ознакомление	Примет зимы. Эксперименты со снегом и льдом
	Коллективный проект	«Творческая мастерская» «Снежные города»
	Событие	Рождество время добрых чудес

Февраль

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	История зарождения армии и флота, виды войск, известные полководцы
	Коллективный проект	Выставка рисунков
	Событие	«Богатыри земли русской»
Социальное направление	Ознакомление	Военные специальности наших родителей.
	Коллективный проект	«Мой папа- защитник Родины»
	Событие	23 февраля День Защитников отечества
	Ознакомление	«В поисках силы богатырской» презентация
	Коллективный проект	«Богатыри земли русской»

Физическое и оздоровительное направление	Событие	23 февраля День Защитников отечества
Трудовое направление	Ознакомление	Профессии мужские
	Коллективный проект	«Богатыри земли русской»
	Событие	23 февраля День Защитников отечества
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Ознакомление с памятниками посвящённым родам войск, скульптурами.
	Коллективный проект	«Богатыри земли русской»
	Событие	23 февраля День Защитников отечества
Познавательное развитие	Ознакомление	Оружия, военная техника родов войск
	Коллективный проект	«Богатыри земли русской»
	Событие	23 февраля День Защитников отечества

Март

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	История празднования праздника 8-марта, традиции, истоки.
	Коллективный проект	«Моя мама лучшая на свете»
	Событие	8- марта
Социальное направление	Ознакомление	Женские профессии
	Коллективный проект	«Моя мама лучшая на свете»
	Событие	8- марта
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Чувство сопричастности к традициям своего народа, истории празднования масленичный недели.
	Коллективный проект	«Широкая масленица»
	Событие	Масленица
Трудовое направление	Ознакомление	Ознакомление с трудом пекарей и кондитеров
	Коллективный проект	«Откуда хлеб пришел»
	Событие	Масленица

Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Картины и художественные произведения на тему масленица
	Коллективный проект	«Широкая масленица»
	Событие	Масленица
Познавательное развитие	Ознакомление	Опыты с мукой, сахаром, водой. Поделки из теста.
	Коллективный проект	«Откуда хлеб пришел»
	Событие	Масленица

Апрель

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	Ознакомление героями-космонавтами.
	Коллективный проект	«Моя разноцветная планета»
	Событие	«День космонавтики»
Социальное направление	Ознакомление	Ознакомление героями-космонавтами.
	Коллективный проект	«Когда я вырасту я буду космонавтом»
	Событие	«День космонавтики»
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Презентация героини-космонавты
	Коллективный проект	«Когда я вырасту я буду космонавтом»
	Событие	«День космонавтики»
Трудовое направление	Ознакомление	Ознакомление как изготавливали книгу, ее происхождение, первые книги
	Коллективный проект	«Скорая помощь нашим книгам»
	Событие	«Книжнина неделя»
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Виртуальные экскурсии в театры. Знакомство с жизнью театра. Изготовление декораций, атрибутов, костюмов
	Коллективный проект	« Наш театр»
	Событие	«День театра»
Познавательное развитие	Ознакомление	Ознакомление с истоками праздника день земли.
	Коллективный проект	Изготовление кормушки
	Событие	День земли, День прилетных птиц

Май

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	История празднования праздника 9 мая.
	Коллективный проект	«Победный май»
	Событие	9 мая – День Победы
Социальное направление	Ознакомление	Ознакомление со школой, правила в школе.
	Коллективный проект	«До свиданье детский сад»
	Событие	«Выпускной детей из детского сада»
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Закрепление знаний о военной технике.
	Коллективный проект	«Победный май»
	Событие	9 мая – День Победы
Трудовое направление	Ознакомление	Экскурсии к памятникам, обелискам.
	Коллективный проект	«Дети войны»
	Событие	9 мая – День Победы
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Песни войны, стихи о войне.
	Коллективный проект	«Победный май»
	Событие	9 мая – День Победы
Познавательное развитие	Ознакомление	
	Коллективный проект	«Победный май»
	Событие	9 мая – День Победы

Июнь

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	Ознакомление с истоками праздника символы государства.
	Коллективный проект	«Мы Россияне»
	Событие	«День России»
Социальное направление	Ознакомление	Права детей.
	Коллективный проект	«Планета детства»

	Событие	«День защиты детей»
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Здоровье детей.
	Коллективный проект	«Планета детства»
	Событие	«День защиты детей»
Трудовое направление	Ознакомление	Виды различных архитектурных строений
	Коллективный проект	«Мой город будущего»
	Событие	«День России»
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Города нашей Родины в картинах
	Коллективный проект	«Мы Россияне»
	Событие	«День России»
Познавательное развитие	Ознакомление	Расширение представлений детей о городе, области, стране
	Коллективный проект	«Мы Россияне»
	Событие	«День России»

Июль

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	Развитие чувства сопричастности к традициям и истории своего народа, а также истории празднования «Дня любви, семьи и верности».
	Коллективный проект	«Мама папа я – дружная семья»
	Событие	«День семьи»
Социальное направление	Ознакомление	Ознакомление с традициями и укладом семьи.
	Коллективный проект	«Мама папа я – дружная семья»
	Событие	«День семьи»
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Летний оздоровительный отдых в семье.
	Коллективный проект	«Мама папа я – спортивная семья»
	Событие	«День семьи»
Трудовое направление	Ознакомление	Трудовые обязанности и поручения в семье
	Коллективный проект	«Мама папа я – дружная семья»

	Событие	«День семьи»
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Династии в живописи русских художников.
	Коллективный проект	«Мама папа я – дружная семья»
	Событие	«День семьи»
Познавательное развитие	Ознакомление	Почетные люди области.
	Коллективный проект	«Мама папа я – дружная семья»
	Событие	«День семьи»

Август

Направление воспитания	Фазы воспитательной работы	Мероприятия
Патриотическое направление	Ознакомление	Ознакомление с историей возникновения праздников Яблочный Спас, Медовый Спас, Ореховый Спас.
	Коллективный проект	«Дары лета»
	Событие	«Летняя ярмарка»
Социальное направление	Ознакомление	Ознакомление с профессиями пасечников, садоводов
	Коллективный проект	«Дары лета»
	Событие	«Летняя ярмарка»
Физическое и оздоровительное направление	Ознакомление	Оздоровительные мероприятия «Солнце воздух и вода наши лучшие друзья»
	Коллективный проект	«Дары лета»
	Событие	Яблочный Спас, Медовый Спас, Ореховый Спас.
Трудовое направление	Ознакомление	Труд людей в садах и огородах
	Коллективный проект	«Дары лета»
	Событие	«Летняя ярмарка»
Этико-эстетическое направление	Ознакомление	Дары лета в творчестве художников и поэтов
	Коллективный проект	«Дары лета»
	Событие	«Летняя ярмарка»
Познавательное развитие	Ознакомление	Опыты и экспериментальная деятельность «Я варю варенье и компот»

	Коллективный проект	«Дары лета»
	Событие	«Летняя ярмарка»

4. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

4.1 Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих образование ребенка с РАС в соответствии с его особыми образовательными потребностями, а также с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами:

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. Направлениями деятельности МАДОУ д/с № 6

реализующей программы дошкольного образования, по выполнению образовательной программы являются:

- развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств;
- формирование предпосылок учебной деятельности;
- сохранение и укрепление здоровья;
- коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей;
- создание современной развивающей предметно-пространственной среды, комфортной как для детей с ЗПР, так и для нормально развивающихся детей, их родителей (законных представителей) и педагогического коллектива;
- формирование у детей общей культуры.

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

Организация образовательного процесса для детей с ОВЗ и детей- инвалидов предполагает соблюдение следующих позиций:

- 1) регламент проведения и содержание занятий с ребенком с ОВЗ строится специалистами и воспитателями дошкольной образовательной организации в соответствии с АОП ДО или АОП, разработанным индивидуальным образовательным маршрутом с учетом рекомендаций ПМПК и/или ИПРА для ребенка-инвалида;
- 2) создание специальной среды;
- 3) предоставление услуг ассистента (помощника), если это прописано в заключении ПМПК;
- 4) регламент и содержание работы психолого-педагогического консилиума (ППК) дошкольной образовательной организации.

В группах компенсирующей направленности для детей с ОВЗ осуществляется реализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

4.2 Организация развивающей предметно-пространственной среды

Основой реализации АОП МАДОУ д/с №6 является развивающая предметная среда, необходимая для развития всех специфических детских видов деятельности. Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее ППРОС) – часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями МАДОУ д/с №6, прилегающими и другими территориями, предназначенными для реализации Программы), материалами, оборудованием, электронными образовательными ресурсами (в том числе развивающими компьютерными играми) и средствами обучения и воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, предоставляющими возможность учета особенностей и коррекции нарушений речевого развития детей с РАС. В детском саду она оборудована так, чтобы обеспечить реализацию АОП, а также полноценное физическое, эстетическое, умственное и социальное развитие ребенка. Сюда относятся природные средства и объекты, физкультурно-игровое и спортивное оборудование в помещении и на участке, предметно-игровая среда, музыкально-театральная, предметно-развивающая среда для НОД, занятий и др. Развивающая предметно-пространственная среда групповых помещений предусматривает создание условий для упражнений в практической деятельности, сенсорного развития, развития речи, математических представлений, знакомство с окружающим миром, природой, основами естественных наук. Игры, занятия, упражнения с сенсорным дидактическим материалом способствуют развитию у детей зрительно- различительного восприятия размеров, форм, цвета, распознаванию звуков, математическому развитию и развитию речи.

В соответствии со Стандартом, ППРОС МАДОУ д/с №6 обеспечивает и гарантирует:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;
- максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическим работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;
- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;
- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

Для развития индивидуальности каждого ребенка ППРОС в МАДОУ д/с №6:

– содержательно-насыщенная и динамичная – включает средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики детей с РАС, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами — подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения детей;

– трансформируемая – обеспечивает возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей детей;

– полифункциональная – обеспечивает возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

– доступная – обеспечивает свободный доступ обучающихся к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом особенностей ребенка с РАС, с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, для того, чтобы стимулировать познавательную и речевую деятельность ребенка с РАС, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

– безопасная – все элементы ППРОС соответствуют требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования, такими как санитарно-эпидемиологические правила и нормативы и правила пожарной безопасности, а также правила безопасного пользования Интернетом. При проектировании ППРОС учитывается целостность образовательного процесса в МАДОУ д/с №6, в заданных ФГОС ДО образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

– эстетичная – все элементы ППРОС привлекательны, способствуют формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщают его к миру искусства.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда в МАДОУ д/с №6 обеспечивает условия для эмоционального благополучия детей и комфортной работы педагогических и учебно-вспомогательных сотрудников.

Вид помещения. Функциональное использование	Оснащение
--	------------------

<p>Групповые комнаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сюжетно-ролевые игры; – самообслуживание; – трудовая деятельность; – продуктивные виды творчества; – самостоятельная; – творческая деятельность; – ознакомление с 	<ul style="list-style-type: none"> – детская мебель для практической деятельности; – развивающая зона (доска, коврограф Воскобовича); – центр коммуникации; – уголок «Здравствуй книга!»; – детская мягкая мебель; – уголок изобразительной деятельности;
---	---

<p>природой, труд в природе;</p> <ul style="list-style-type: none"> – ознакомление сокружающим миром, явлениями общественной жизни; – развитие речи, художественная литература; – формирование элементарных математических представлений; – познавательно-исследовательская деятельность. 	<ul style="list-style-type: none"> – природный уголок; – календарь наблюдения за погодой; – конструкторы разных видов; – различные виды театров; – уголок опытного экспериментирования с 5 лет; – уголок здоровья уголок безопасности; – игровые модули, атрибуты для сюжетно-ролевых игр: «Семья», «Супермаркет», «Больница», «Мастерская столярно-слесарная с инструментами», «Школа», «Кухня»; – игровой материал: мягкие модули головоломки, мозаики, пазлы, настольно-печатные игры, лото, домино, рамки-вкладыши; – дидактические игры по математике, развитию речи, ознакомлению с окружающим, обучению грамоте, сенсорике; – музыкальный центр; – бактерицидный облучатель.
---	--

<p>Спальные комнаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дневной сон; – гимнастика после сна; – закаливающие процедуры. 	<ul style="list-style-type: none"> – спальная мебель; – «дорожка здоровья»: ребристая дорожка, массажные коврики, следы, деревянные полусферы.
<p>Раздевальная комната:</p> <ul style="list-style-type: none"> – информационно-просветительская работа с семьями. 	<ul style="list-style-type: none"> – информационный уголок; – выставки детского творчества; – наглядно-информационный материал для родителей.
<p>Кабинет учителя-логопеда:</p> <ul style="list-style-type: none"> – занятия по коррекции речи; – консультативная работа с родителями по коррекции речи детей. 	<ul style="list-style-type: none"> – большое настенное зеркало; – стол и стулья для логопеда и детей;

	<ul style="list-style-type: none"> – шкаф для методической литературы, пособий; – мольберт двухсторонний с магнитной и маркерной доской; индивидуальные зеркала для детей; – компьютер; – мультимедийный игровой материал; – развивающие игры; – ПО «Мерсибо» («КИМП», «Первослов»);
<p>Кабинет учителя-дефектолога:</p> <ul style="list-style-type: none"> – для подгрупповых и индивидуальных занятий с детьми; – консультативной работы с родителями по коррекции детей. 	<ul style="list-style-type: none"> – стол и стулья для учителя-дефектолога и детей; – методическая литература и пособия; – наборное полотно, мольберт; – дидактические игры по развитию речи, математике, ознакомлению с окружающими; – - развивающая зона (доска, коврограф Воскобовича);

<p>Кабинет педагога-психолога:</p> <ul style="list-style-type: none"> – психолого-педагогическая диагностика – коррекционная работа с детьми – индивидуальные консультации 	<ul style="list-style-type: none"> – - развивающая зона (доска, коврограф Воскобовича); – стол и стулья для педагога- психолога и детей; – компьютер; – мультимедийный стимульный материал для психолого-педагогического обследования детей; – игровой материал; – развивающие игры; – интерактивная доска (ПО дары Фрёбеля – стол- песочница (интерактивный)
---	--

<p>Музыкальный зал, детский театр, кабинет музыкального руководителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> – занятия по музыкальному воспитанию; – индивидуальные занятия; – занятия малыми подгруппами; – тематические досуги; – развлечения; – праздники; – занятия по театрализованной деятельности; – занятия по элементарному музицированию. 	<ul style="list-style-type: none"> – библиотека методической литературы, сборники нот шкафы для пособий, игрушек, атрибутов и прочего материала музыкальный центр, аудиозаписи проектор шар зеркальный экран; – видеомагнитофон; – караоке; – синтезатор со стойкой; – 2 компьютера; – детские музыкальные инструменты; – шумовые инструменты; – куклы-бибабо для кукольного театра; – костюмы карнавальные для детей; – костюмы карнавальные для взрослых; – ширма театральная напольная с занавесом; – домик для театрализованной деятельности; – детские стулья; – беспроводные портативные колонки JBL и SVEN;
---	--

Физкультурный зал: – физкультурные занятия;	– спортивное оборудование: мягкие модули, тренажеры, сухой бассейн;
--	--

<ul style="list-style-type: none"> – спортивные досуги; – развлечения и праздники; – консультативная работа с родителями и воспитателями. 	<ul style="list-style-type: none"> – спортивный комплекс; – информационные стенды; – киберспортивный танцевальный стимулятор - балансиры
<p>Оборудование музыкального зала детского театра</p>	<ul style="list-style-type: none"> «Инновации детям»); – ПО «Играй и развивайся»; – электромобили на аккумуляторах; – переносные дорожные знаки; – пешеходный переход; – светофоры.
<p>Исследовательская лаборатория:</p> <ul style="list-style-type: none"> – изучение окружающей среды. 	<ul style="list-style-type: none"> – методическая литература; – цифровая лаборатория; – элементы лаборатории; – игрушки, муляжи, коллекции, микроскоп; – ПО «Цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии».
<p>Методический кабинет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – осуществление методической помощи педагогам: организация консультаций, семинаров; – советов педагогов; 	<ul style="list-style-type: none"> – нормативные документы; – методическая и справочная литература; – библиотека периодических изданий; – методические материалы и

<p>– выставка дидактических и методических материалов для организации работы с детьми по различным направлениям развития;</p> <p>– выставка изделий народно-прикладного искусства.</p>	<p>рекомендации выставки;</p> <p>– документация по содержанию работы МАДОУ д/с № 6</p> <p>– опыт работы педагогов;</p> <p>– детская художественная литература;</p> <p>– видеоматериалы;</p> <p>– познавательные CD-диски;</p> <p>– наглядный материал;</p> <p>– пособия для занятий;</p> <p>– демонстрационный и раздаточный материал для занятий с детьми;</p> <p>– иллюстративный материал.</p>
--	---

4.3 Учебно-материальное обеспечение

Наименование показателя	Состояние МАДОУ д/с № 6
Наличие ТСО	до 100% единиц ТСО из рекомендованного перечня, в том числе 1

Информационно-методическое обеспечение

Наименование показателя	Состояние МАДОУ д/с № 6

Наличие полного комплекта программно-методического обеспечения	1 комплект на каждую дошкольную группу.
Организация методического сопровождения реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.	Наличие методического кабинета. Оборудование и оснащение методического кабинета - 90% единиц оборудования из рекомендованного перечня.
Информирование родителей (законных представителей) о реализуемой программе; о ходе реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования; о наличии в учреждении соответствующих условий.	Наличие доступной информации для родителей: интернет-общение через сайт учреждения.

Содержание РППС с учетом образовательных областей и их содержания

Модули	Содержание модуля	Перечень оборудования
---------------	--------------------------	------------------------------

<p>Коррекция и развитие психомоторных функций у детей</p>	<ul style="list-style-type: none"> - упражнения для развития мелкой моторики; - гимнастика для глаз; - игры на снятие мышечного 	<p>Сортировщики различных видов, трекиразличного вида для прокатывания шариков; шары звучащие, блоки с прозрачными цветными стенками и различным звучащим наполнением; игрушки с вставными деталями и молоточком для «забивания»; настольные и напольные наборы из</p>
---	--	--

	<p>напряжения;</p> <ul style="list-style-type: none"> - простые и сложные растяжки; - игры на развитие локомоторных функций; - комплексы массажа и самомассажа; - дыхательные упражнения; - игры на развитие вестибулярно-моторной активности; - кинезиологические упражнения 	<p>основы со стержнями и деталями разных конфигураций для надевания; наборы объемных тел повторяющихся форм, цветов и размеров для сравнения; бусы и цепочки с образцами сборки; шнуровки; народные игрушки «Бирюльки», «Проворные мотальщики», «Бильбоке»; набор из ударных музыкальных инструментов, платков, лент, мячей для физкультурных и музыкальных занятий; доски с прорезями и подвижными элементами; наборы для навинчивания; набор для подбора по признаку и соединения элементов; мозаика с шариками для перемещения их пальчиками; наборы ламинированных панелей для развития моторики; магнитные лабиринты с шариками; пособия по развитию речи; конструкция с шариками и рычагом; наборы с шершавыми изображениями; массажные мячи и массажеры различных форм, размеров и назначения; тренажеры с желобом для удержания шарика в движении; сборный тоннель-конструктор из элементов разной формы и различной текстурой; стол для занятий с песком и водой.</p>
--	---	--

<p>Коррекция эмоционально-сфер</p>	<p>- преодоление негативных эмоций; - игры на регуляцию</p>	<p>Комплект деревянных игрушек-забав;набор для составления портретов; костюмы, ширмы и наборы перчаточных, пальчиковых, шагающих,ростовых кукол, фигурки для теневого театра; куклы разные; музыкальные инструменты; конструктор для</p>
	<p>деятельности дыхательной системы; - игры и приемы для</p>	<p>создания персонажей и различными наборами демонстрационного и раздаточного счетного материала разного вида; математические весы разного вида; пособия для изучения состава числа; наборы для изучения целого и частей; наборы для сравнения линейных и объемных величин; демонстрационные часы; оборудованиеи инвентарь для исследовательской деятельности с методическим сопровождением; наборы с зеркалами для изучения симметрии; предметные и сюжетные тематические картинки; демонстрационные плакаты по различным тематикам; игры-головоломки</p>

	<p>коррекции тревожности;</p> <p>- игры и приемы, направленные на формирование адекватных форм поведения;</p> <p>- игры и приемы для устранения детских страхов;</p> <p>- игры и упражнения на развитие саморегуляции и самоконтроля</p>	<p>эмоциями, игры на изучение эмоций имимики, мячики и кубик с изображениями эмоций; сухой бассейн, напольный балансир в виде прозрачной чаши; сборный напольный куб с безопасными вогнутыми, выпуклыми и плоскими зеркалами</p>
<p>Развитие познавательной деятельности</p>	<p>- игры на развитие концентрации и распределение внимания;</p> <p>- игры на развитие памяти;</p>	<p>Наборы из основы со стержнями разной длины и элементами одинаковых или разных форм и цветов; пирамидки с элементами различных форм; доски с вкладышами и наборы стеклышками элементами; наборы рамок-вкладышей одинаковой формы и разных размеров и цветов со шнурами; доски с вкладышами и рамки-вкладыши по различным</p>

	<p>- упражнения для развития мышления;</p> <p>- игры и упражнения для развития исследовательских способностей;</p> <p>- упражнения для активизации познавательных процессов</p>	<p>тематикам; наборы объемных вкладышей; составные картинки, тематические кубики и пазлы; наборы кубиков с графическими элементами на гранях и образцами сборки; мозаики с цветными элементами различных конфигураций и размеров; настольные и настольные конструкторы из различных материалов с различными видами крепления деталей; игровые и познавательные наборы с зубчатым механизмом; наборы геометрических</p>
	<p>элиминацию импульсивности и агрессивности;</p> <p>- повышение уровня работоспособности нервной системы</p>	<p>подвижным ртом и языком; трансформируемые полифункциональные наборы разборных ковриков</p>

<p>Развитие коммуникативной деятельности</p>	<p>- игры на взаимопонимание; - игры на взаимодействие</p>	<p>Фигурки людей, игра «Рыбалка» с крупногабаритными элементами для совместных игр; набор составных «лыж» для коллективной ходьбы, легкий парашют для групповых упражнений; диск-балансир для двух человек; домино различное, лото различное; наборы для театрализованной деятельности</p>
--	---	--

Созданы условия для информатизации образовательного процесса. Рабочие места специалистов оборудованы стационарными компьютерами, принтерами. Компьютерно-техническое оснащение используется для различных целей:

- для демонстрации детям познавательных, художественных, мультипликационных фильмов, литературных, музыкальных произведений и др.;
- для включения специально подготовленных презентаций в образовательный процесс;
- для визуального оформления и сопровождения праздников, дней открытых дверей, комплексных занятий и др.;
- для проведения методических мероприятий, участия в видеоконференциях и вебинарах;
- для поиска в информационной среде материалов, обеспечивающих реализацию АОП ДО;
- для предоставления информации о Программе семье, всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;
- для более активного включения родителей (законных представителей) детей в образовательный процесс, обсуждения с ними вопросов, связанных с реализацией Программы и т. п.

Для организации РППС в семейных условиях родителям (законным представителям) также рекомендуется ознакомиться с АОП для соблюдения единства семейного и общественного воспитания.

Важное место отводится методическому кабинету как центру методической работы. Основной задачей методического

кабинета является создание условий для совершенствования мастерства педагогов и повышения педагогической компетентности в вопросах общего дошкольного и специального образования. Методическому кабинету принадлежит ведущая роль в оказании педагогам помощи в организации образовательного процесса, обеспечении их непрерывного саморазвития, обобщении передового педагогического опыта, повышении компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей.

Методический кабинет служит копилкой лучших традиций детского сада. Накопленный опыт должен быть доступен всем педагогическим работникам. На базе методического кабинета под руководством старшего воспитателя создаются различные творческие и рабочие группы для решения перспективных и актуальных задач и проектов.

В кабинете формируется фонд методической, дидактической, психологической литературы; аудио, видеоматериалы, мультимедиа библиотека; банк методических разработок; периодические издания.

АОП оставляет за педагогами право самостоятельного подбора разновидности необходимых средств обучения, оборудования, материалов, исходя из особенностей реализации адаптированной образовательной программы с учетом особенностей развития различных групп детей с ОВЗ или конкретного ребенка.

Организация предметно-развивающей среды, методические материалы и средства обучения и воспитания в части, формируемой

участниками образовательных отношений:

«Программа логопедической работы» Материально-технические средства

1. Мольберт с магнитной доской.
2. Пальчиковые бассейны с разными наполнителями.
3. Дыхательные тренажеры, нетрадиционные материалы для развития направленной воздушной струи.
4. Массажные мячики – 5 шт.
5. Настенное зеркало для логопедических занятий – 1 шт.
6. Зеркала для индивидуальной работы – 5 шт.
7. Шкафы для пособий – 2 шт.

8. Стол письменный – 1 шт.
9. Стул взрослый – 2 шт.
10. Стол детский – 1 шт.
11. Стулья детские – 4 шт.
12. Дидактический материал для обследования речи ребенка.
13. Настольные игры лексико-грамматического содержания.
14. Настольные игры на развитие памяти, внимания, мышления, зрительного и слухового внимания: пазлы – 10 шт.
15. Настольные дидактические игры для развития фонематического слуха и фонематического восприятия.
16. Настольные дидактические игры на развитие связной речи «Крокодил Гена и другие».
17. Счетные палочки.
18. Цветные карандаши.
19. Предметные картинки на каждый звук для автоматизации, дифференциации звуков, развития фонематического слуха.
20. Сюжетные картинки для развития связной речи.
21. Картотеки пальчиковых игр.
22. Игры и игрушки для развития мелкой моторики (мозаики, шнуровки, пазлы)
23. Игрушки шумовые (погремушки).
24. Фигурки животных.
25. Кубики пластмассовые.
26. Сказки на магнитах «Репка» - 1 шт.
27. Театр по сказкам «Три поросенка», «Река», «Рукавичка», «Теремок».

4.5 Кадровые условия реализации Программы

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, установленным в Едином

квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный № 21240), в профессиональных стандартах «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326), «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575); «Специалист в области воспитания», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № Юн (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный № 45406);

«Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный № 46612).

Педагогические работники учреждения постоянно повышают свой образовательный уровень. Наличие в учреждении педагогов-специалистов с высшим образованием способствует полной и качественной работе по реализации образовательных областей реализуемой Программы.

Учитель дефектолог:

– *при адаптации содержания программы:* оказывает методическую поддержку педагогам при адаптации игр, заданий, дидактических материалов (они должны соответствовать возможностям ребенка и уровню развития когнитивных

навыков), курирует изменения предметно-пространственной развивающей образовательной среды. Основной целью его работы является преодоление преград к самостоятельному участию ребенка с РАС в образовательном процессе. Помощь со стороны учителя-дефектолога оказывается до тех пор, пока ребенок не сможет наравне с другими детьми овладеть содержанием заявленной АООП, реализуемой педагогами, при созданных специальных условиях и др.;

– *при реализации программы:* преодоление неравномерности в развитии, коррекцию навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом (развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации и т.д.), ликвидацию пробелов в программном материале (при необходимости – введение альтернативной и облегченной коммуникации, глобального чтения и т.п.), осуществляет формирование мотивации деятельности, базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.), развитие социально-бытовых навыков и др.

Учитель-логопед:

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

– *при реализации программы:* осуществляет формирование коммуникативной стороны речи (развитие активного и пассивного словаря, развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы), понимание обращенной речи (понимание инструкций, текстов, диалогов, прочитанного материала и т.д.), работу над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами, подготовку к обучению грамоте и письму и др.

Педагог-психолог:

– *при адаптации содержания программы:* оказывает методическую помощь в установлении контакта с ребенком с РАС, подборе доступных для ребенка форм совместной деятельности со взрослым и с другими детьми, выстраивания взаимоотношения между ребенком с РАС и другими детьми, адаптации сценариев праздников и других мероприятий, участвует в разработке

и реализации программ знакомства детей с РАС со школой (на этапе завершения дошкольного образования), проводит разъяснительную работу с воспитателями и другими сотрудниками образовательной организации по особенностям

развития и коммуникации с детьми с РАС, консультирует родителей по участию в образовательном процессе и др.;

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

Музыкальный руководитель в дошкольном учреждении

Развитие музыкальных способностей и эмоциональной сферы ребенка, формирование эстетического вкуса осуществляет музыкальный руководитель дошкольного учреждения, используя различные виды и формы организации музыкальной деятельности. Свое направление педагогической деятельности он определяет с учетом индивидуальных возрастных особенностей детей, а также их творческих способностей, широко используя условия развивающей среды. Большое внимание уделяется развитию творческой деятельности и инициативы обучающихся.

Музыкальный руководитель координирует работу специалистов детского сада и родителей по вопросам музыкально-эстетического воспитания детей.

Инструктор по физической культуре в дошкольном учреждении

Инструктор по физической культуре обеспечивает выполнение программы по физическому воспитанию детей с учетом возрастных и психофизических особенностей развития дошкольников, содействует сохранению и укреплению здоровья детей, их физическому развитию на всех этапах дошкольного детства. Его деятельность направлена на формирование у обучающихся основ здорового образа жизни, двигательных умений и навыков, в том числе плавания, валеологической культуры, повышенной двигательной активности в коллективных и самостоятельных видах деятельности.

Совместно с медицинской службой инструктор по физической культуре обеспечивает контроль физического развития детей и состояния их здоровья. Во время занятий несет ответственность за безопасность детей, охрану их здоровья, эмоциональный комфорт.

В процессе своей педагогической деятельности осуществляет индивидуально-дифференцированный подход к подбору

и комплектованию групп дошкольников для проведения физкультурных занятий, занятий в бассейне и оздоровительных мероприятий, принимает меры по физической реабилитации обучающихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья и слабую физическую подготовку.

Особое внимание уделяется санитарно-гигиеническим требованиям, режиму физической нагрузки во время проведения физкультурных занятий и физкультурно-оздоровительных мероприятий и соблюдению правил техники безопасности при использовании спортивного оборудования и инвентаря.

Инструктор по физической культуре свою работу строит с учетом диагностического обследования физического развития и физической подготовленности детей, навыков плавания, которое проводится 3 раза в год.

В образовательной ситуации ребенок с РАС испытывает значительные трудности с организацией собственного поведения и в получении знаний, особенно – в формате фронтального преподнесения информации. Для преодоления данных трудностей, постепенного включения в игры и занятия должно быть организовано сопровождение ребенка с РАС *помощником- ассистентом*. Необходимость помощника-ассистента указывается в заключении ПМПК или/и в ИПР (при наличии). После проведения психолого- педагогической диагностики решение о необходимости помощника-ассистента может быть принято на ППк образовательной организации. Основным показанием для назначения помощника-ассистента являются сложности управления собственным поведением в рамках образовательной деятельности,

мешающие как самому ребенку с РАС, так и остальным детям. Помощник- ассистент помогает ребенку адаптироваться в новой обстановке, ориентироваться в последовательности событий, понимать инструкции воспитателя, купировать эпизоды нежелательного поведения, коммуницировать со сверстниками, развивать социально-бытовые навыки. Постепенно помощь помощника-ассистента может быть сокращена и регламентирована наличием новых социальных ситуаций (во время праздников, театральных представлений, экскурсий и т.п.). Некоторым детям с РАС помощник-ассистент потребуется на протяжении всего периода нахождения в детском саду.

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

4.6 Материально-техническое обеспечение Программы

Условия реализации Адаптированной образовательной программы МАДОУ д/с №6 типологизированы по сферам

ресурсного обеспечения:

- кадровое обеспечение (необходимые количество и уровень подготовки кадров, непосредственно принимающих участие в реализации Образовательной программы);
- материально-техническое обеспечение (наличие помещений, в которых осуществляется реализация Образовательной программы учреждения, их здоровое и безопасное состояние);
- учебно-материальное обеспечение (необходимые количество и качество оборудования и оснащения помещений твердым и мягким инвентарем, дидактическими материалами);
- медико-социальное обеспечение (необходимые количество и качество социальных услуг, без которых в соответствии со спецификой дошкольного возраста невозможна реализация основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в том числе медицинское сопровождение образовательного процесса);
- информационно-методическое обеспечение (необходимые количество и качество программно-методических материалов и информации, обеспечивающих реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования и взаимодействие с семьей по реализации указанной программы);
- нормативно-правовое обеспечение (необходимые количество и качество документации, обеспечивающей деятельность и ответственность учреждения как юридического лица по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования);
- психолого-педагогическое обеспечение (совокупность условий, обеспечивающих развитие, а также комфортное и безопасное для психического здоровья детей осуществление образовательного процесса);
- финансово-экономические (необходимое количество финансовых и экономических средств для создания всех вышеперечисленных условий реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования).

4.7 Материально-техническое обеспечение

Наименование показателя	Состояние
-------------------------	-----------

Готовность учреждения к новому учебному году (по утвержденной форме)	Наличие подписанного всеми соответствующими службами акта готовности учреждения к новому учебному году
--	--

Нормативно-правовое обеспечение

Наименование показателя	Состояние МАДОУ д/с № 6
Нормативное правовое регулирование деятельности	Наличие оформленного соответствующим образом Устава учреждения; Наличие оформленных соответствующим образом локальных актов, договор между МАДОУ д/с №6 и родителями (на каждого воспитанника); Правила внутреннего трудового распорядка; Должностные инструкции.
Организация делопроизводства	Наличие утвержденной номенклатуры дел Регистрация входящей и исходящей корреспонденции

Психолого-педагогическое обеспечение

В МАДОУ д/с №6 созданы материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенные цели и задачи Программы, обеспечивающие:

1) возможность достижения воспитанниками целевых ориентиров освоения Программы;

2) выполнение требований:

– санитарно-эпидемиологических правил и нормативов к:

- оборудованию и содержанию территории,
 - помещениям, их оборудованию и содержанию,
 - естественному и искусственному освещению помещений,
 - отоплению и вентиляции,
 - водоснабжению и канализации,
 - организации питания,
 - медицинскому обеспечению,
 - приему детей в организации, осуществляющие образовательную деятельность,
 - организации режима дня,
 - организации физического воспитания,
 - личной гигиене персонала;
- пожарной и электробезопасности;

– охране здоровья воспитанников и охране труда работников Учреждения.

В МАДОУ д/с №6 есть необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников (в т.ч. детей с РАС), педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т. ч. комплект различных развивающих игр);
- помещения для занятий и проектов, обеспечивающие образование детей через игру, общение, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка с участием взрослых и других детей;
- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в

соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста,
– мебель, техническое оборудование, спортивный и хозяйственный
, инвентарь для художественного творчества,
музыкальные инструменты.

4.7 Календарный план воспитательной работы

Календарный план воспитательной работы составлен:

- на основе базовых ценностей по следующим этапам: погружение- знакомство, которое реализуется в различных формах (чтение, просмотр, экскурсии и пр.); коллективные проекты, в рамках которых создаются творческие продукты; организация событий, которые формируют ценности.

Данная последовательность является циклом, который при необходимости может повторяться в расширенном, углубленном и соответствующем возрасту варианте неограниченное количество раз.

План является единым для ДОО.

ДОО вправе наряду с Планом проводить иные мероприятия согласно Программе воспитания, по ключевым направлениям воспитания и дополнительного образования детей.

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

Примерный перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы в ДОО.

Январь: 27 января: День снятия блокады Ленинграда; День освобождения Красной армией крупнейшего «лагеря смерти» Аушвиц-Биркенау (Освенцема) – День памяти жертв Холокоста (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно).

Февраль: 2 февраля: День разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно);

8 февраля: День российской науки;

15 февраля: День памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества;

21 февраля: Международный день родного языка;

23 февраля: День защитника Отечества.

Март: 8 марта: Международный женский день;
18 марта: День воссоединения Крыма с Россией (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно);
27 марта: Всемирный день театра.
Апрель: 12 апреля: День космонавтики;
Май: 1 мая: Праздник Весны и Труда;
9 мая: День Победы;
19 мая: День детских общественных организаций России;
24 мая: День славянской письменности и культуры.
Июнь: 1 июня: День защиты детей;
6 июня: День русского языка;
12 июня: День России; 22 июня: День памяти и скорби.
Июль: 8 июля: День семьи, любви и верности.
Август: 12 августа: День физкультурника;
22 августа: День Государственного флага Российской Федерации;
27 августа: День российского кино.
Сентябрь: 1 сентября: День знаний;
3 сентября: День окончания Второй мировой войны, День солидарности в борьбе с терроризмом; 8 сентября: Международный день распространения грамотности;
27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников.
Октябрь: 1 октября: Международный день пожилых людей; Международный день музыки;
4 октября: День защиты животных;
5 октября: День учителя; Третье воскресенье октября: День отца в России.
Ноябрь: 4 ноября: День народного единства;
8 ноября: День памяти погибших при исполнении служебных обязанностей сотрудников органов внутренних дел России; Последнее воскресенье ноября: День матери в России; 30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации.
Декабрь: 3 декабря: День неизвестного солдата; Международный день инвалидов (рекомендуется включать в план воспитательной работы с дошкольниками регионально и/или ситуативно);
5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;

8 декабря: Международный день художника;
9 декабря: День Героев Отечества;
12 декабря: День Конституции Российской Федерац

4.8 Режим дня и распорядок

Режим дня составлен в соответствии с:

- Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» СП 2.4.3648-20;
- «Гигиеническими нормативами и требованиями к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» СанПин 1.2.3685-21;
- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.; 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»);
- Уставом МАДОУ № 6.

Режим дня учитывает в полном объеме возрастные, психофизические особенности и отвечает требованиям охраны жизни и здоровья.

Виды деятельности	1-я младшая	2-я младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
Утренний приём, игры, индивидуальное общение воспитателя с детьми, самостоятельная деятельность	07.30-08.15	07.30-08.15	07.30-08.20	07.30-08.20	07.30-08.20
Утренняя гимнастика	08.15-08.25	08.15-08.25	08.20.-08.30	08.20-08.30	08.20-08.30
Подготовка к завтраку, завтрак	08.25-08.55	08.25-08.55	08.30-08.55	08.30-08.50	08.30-08.50

Подготовка к образовательной деятельности	08.55-09.00	08.55-09.00	08.55-09.00	08.50-09.00	08.50-09.00
Непосредственная образовательная деятельность (общая длительность, включая перерыв)	09.00-09.30	09.00-09.40	09.00-09.50	09.00-10.00	09.00-10.50
Второй завтрак	09.30-09.50	09.40-09.55	09.50-10.05	10.00-10.10	10.50-11.00
Подготовка к прогулке	09.50-10.10	09.55-10.15	10.05-10.20	10.10-10.20	11.00-11.10
Прогулка (наблюдения, игры, труд, экспериментирование, общение по интересам), возвращение с прогулки	10.10-11.45	10.15-11.50	10.20-12.05	10.20-12.10	11.10-12.25
Подготовка к обеду, обед	11.45-12.20	11.50-12.25	12.05-12.40	12.10-12.40	12.25-12.55
Подготовка ко сну, релаксирующая гимнастика перед сном	12.20-12.30	12.25-12.35	12.40-12.50	12.40-12.50	12.55-13.05
Сон	12.30-15.00	12.35-15.00	12.50-15.00	12.50-15.00	13.05-15.00
Постепенный подъём, корригирующая гимнастика, воздушные, водные процедуры, закаливание	15.00-15.30	15.00-15.30	15.00-15.30	15.00-15.30	15.00-15.30

Подготовка к полднику, полдник	15.30-16.00	15.30-16.00	15.40-16.00	15.30-15.45	15.30-15.50
Игры, досуг, кружки, образовательная деятельность (в старших-подготовительных группах по мере необходимости), общение, самостоятельная деятельность по интересам. Индивидуальная работа воспитателя с детьми по заданиям учителя-логопеда.	16.00-16.30	16.00-16.30	16.00-16.35	15.45-16.30	15.50-16.30
Подготовка к прогулке, прогулка	16.30-18.00	16.30-18.00	16.35-18.00	16.30-18.00	16.30-18.00
Уход домой	до 18.00	до 18.00	до 18.00	до 18.00	до 18.00

4.9 Перечень нормативных и нормативно-методических документов

- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 30 сентября 2022 г. N 874 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022 г., регистрационный N 70809) о порядке разработки и утверждения федеральных основных общеобразовательных программ.
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями на 08 ноября 2022г., приказ Министерства просвещения РФ от 08 ноября 2022г. № 955)
- Федеральная образовательная программа дошкольного образования, утвержденной приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022г. № 1028 и на основе нормативно-правовых документов:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 24 сентября 2022г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»;
- Указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»;
- Приказ Министерства Российской Федерации от 01 декабря 2022г. № 1048 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 июля 2020г. № 373»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28 Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»;
- Методические рекомендации Минпросвещения России от 03 марта 2023г. по реализации федеральной образовательной программы дошкольного образования;
- Распоряжение от 9 сентября 2019г. №Р-93 «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».
- Профессиональный стандарт педагога. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 6 декабря 2013 г. N 30550).
- Письмо Минобрнауки России от 14.07.2014 № ВК-1440/07 «О центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».
- Приказ от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической

работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 25 февраля 2015 г., регистрационный № 36204).

- Распоряжение от 9 сентября 2019г. №Р-93 «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

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

- Устав МАДОУ д/с № 6.

– Положение МАДОУ Д/с № 6 «Об оказании логопедической помощи».

4.10 Перечень литературных источников

Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки саутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2011.

Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2009.

Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2016.

Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.

Батышева Т.Т. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра в практике детского невролога. Методические рекомендации. М.: 2014.

Башина В.М. Аутизм в детстве – М.: Медицина, 1999.

Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. М.: Теревинф, 2011.

Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.:

Теревинф, 2009.

Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от 4-х лет до 7,5 лет. М.: Теревинф, 2009.

Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. М.: Теревинф, 2013.

Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М., 1991.

Либлинг Е.Р., Баенская М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. М.: Теревинф, 2013.

Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.

Никольская О.С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000.

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети и подростки саутизмом. Психологическое сопровождение. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 2005.

Никольская, О.С. Психологическая классификация детского аутизма [Электронный ресурс] / О.С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах №18. – Электрон. ст. - Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>

Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки. М.: Теревинф, 2008.

Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. М.: Теревинф, 2011. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред.

С.В. Алехина// Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В.Закрепиной.- М.: ЛОГОМАГ, 2013.

Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования/ Под общ. Ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2014.

Ребенок в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2010.

Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями в развитии. М.: Теревинф, 2009.

Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под ред.Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012.

Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2014.

Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии (в соавторстве с Г.А. Мишиной). - 2-переиздание.- М.: Парадигма, 2015.

Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Пер. с немецкого Ключко Т. – Минск: Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. - М.: МГУ, 1990.

Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004.

Интернет ресурсы

<http://институт-коррекционной-педагогики.рф/> ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО».

<http://autism-wp.kspu.ru/> Международный институт аутизма.

<http://autism-frc.ru/> Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ.

<http://obshestvo-dobro.livejournal.com/> Региональная общественная благотворительная организация Общество помощи аутичным детям «Добро».

<http://www.mentalhealth.ru/lib/autism/index.cgi?0> Научный Центр Психического Здоровья РАМН.

<http://sensint.ru/> Ассоциация специалистов сенсорной интеграции.

<http://psyjournals.ru/> Портал (каталог) изданий по психологии.

5.ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Краткая презентация Адаптированной образовательной программы дошкольного образования МАДОУ д/с №6 для детей с расстройствами аутистического спектра

Адаптированная образовательная программа (далее – АОП) для детей с РАС – это образовательная программа, адаптированная для обучения детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Программа сформирована на основе требований ФГОС ДО и ФАОП ДО ОВЗ, предъявляемых к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объёму. С учетом специфики дошкольного образования как фундамента всего последующего общего образования, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО, Стандарт), Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 года № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», Приказом Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373

«Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования», Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования детей, Уставом МАДОУ д/с №6 и другими нормативными документами, регламентирующими деятельность дошкольной образовательной организации разработана настоящая адаптированная образовательная программа дошкольного образования детей с РАС (далее – Программа).

АОП разрабатывается с целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей.

Программа разрабатывается и утверждается МАДОУ д/с №6 самостоятельно в соответствии с ФГОС ДО и Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений составлена с включением следующих программ:

- «Программа логопедической работы», которая разработана на основании программы для детей с нарушениями речи Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.
- «Программа физического воспитания», которая разработана на основании программы Кудрявцева В.Т. Егорова Б.Б - развивающая педагогика оздоровления.
- «Программа психолого- педагогических занятий для дошкольников», которая разработана на основании программы «Цветик- семицветик» Н.Ю. Куражевой.
- «Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовки к школьному обучению», которая разработана на основании программы Ананьевой Т. В.

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

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

Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей (коррекционную программу).

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

Коррекционная программа:

- является неотъемлемой частью АОП для детей с РАС в условиях дошкольных образовательных групп

компенсирующей направленности;

- обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала;
- учитывает особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с РАС.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования детей дошкольного возраста с РАС в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности МАДОУ д/с № 6.

В Организационном разделе представлено, в каких условиях реализуется программа, ее материально-техническое обеспечение, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания, режим дня, особенности организации предметно-пространственной развивающей среды, а

также психолого-педагогические, кадровые и финансовые условия реализации программы.

Программа завершается описанием перспектив по ее совершенствованию и развитию.