

ПРИНЯТО  
на педагогическом совете  
Протокол от 31.08.2023 г. № 1



**АДАПТИРОВАННАЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ  
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Муниципального бюджетного дошкольного  
образовательного учреждения  
«Детский сад № 27»**

город Нижний Новгород  
2023 год

<b>№ п/п</b>	<b>Содержание</b>	<b>Стр.</b>
<b>1</b>	<b>ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ</b>	<b>4</b>
<b>1.1</b>	<b>Пояснительная записка</b>	<b>4</b>
1.1.1	Цель и задачи Программы	4
1.1.2	Принципы и подходы к формированию Программы	5
1.1.3	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с РАС	8
1.1.3.1	Географическое месторасположение	8
1.1.3.2	Характеристика социокультурной среды	8
1.1.3.3	Характеристика контингента обучающихся	8
1.1.3.3.1	Общая характеристика детей с РАС	9
1.1.3.3.2	Особые образовательные потребности детей с РАС	16
<b>1.2</b>	<b>Планируемые результаты реализации Программы</b>	<b>19</b>
1.2.1	Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования	19
<b>1.3</b>	<b>Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>Описание образовательной деятельности обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях</b>	<b>25</b>
2.1.1	Социально-коммуникативное развитие	25
2.1.2	Речевое развитие обучающихся с РАС	25
2.1.3	Развитие познавательной деятельности	26
2.1.4	Художественно-эстетическое развитие детей с РАС	28
2.1.5	Физическое развитие детей с РАС	29
2.1.6	Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	29
<b>2.2</b>	<b>Взаимодействие педагогических работников с детьми с РАС</b>	<b>41</b>
<b>2.3</b>	<b>Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС</b>	<b>44</b>
<b>2.4</b>	<b>Программа коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС</b>	<b>46</b>
<b>2.5</b>	<b>Рабочая программа воспитания</b>	<b>54</b>
<b>3</b>	<b>ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ</b>	<b>82</b>
<b>3.1</b>	<b>Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС</b>	<b>82</b>
<b>3.2</b>	<b>Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка с РАС</b>	<b>82</b>
<b>3.3</b>	<b>Организация развивающей предметно-пространственной среды</b>	<b>83</b>
<b>3.4</b>	<b>Кадровые условия реализации Программы</b>	<b>88</b>
<b>3.5</b>	<b>Финансовые условия реализации Программы</b>	<b>92</b>

<b>3.6</b>	<b>Материально-технические условия реализации Программы</b>	<b>92</b>
<b>3.7</b>	<b>Режим и распорядок дня</b>	<b>93</b>
<b>3.8</b>	<b>Календарный план воспитательной работы</b>	<b>98</b>
<b>4.</b>	<b>Дополнительный раздел Программы. Краткая презентация</b>	<b>102</b>
	<b>Приложение №1 Программно-методическое обеспечение образовательного процесса.</b>	<b>108</b>
	<b>Приложение №2 Диагностическая карта ребенка</b>	<b>113</b>

# 1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

## 1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

### 1.1.1. Цель и задачи Программы

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №27» (далее – Программа) разработана в соответствии с ФГОС дошкольного образования и с учетом Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО).

Обязательная часть Программы соответствует ФАОП ДО, ее объем составляет не менее 60% от ее общего объема.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составляет не более 40% и ориентирована:

- на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС;

- на специфику (национальных, социокультурных и иных условий, в т.ч. региональных, в которых осуществляется образовательная деятельность – выбрать);

- на сложившиеся традиции ДОО;

- на выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей с РАС, а также возможностям педагогического коллектива и ДОО в целом.

Реализация Программы предусматривает взаимодействие с разными субъектами образовательных отношений, осуществляется с учётом общих принципов дошкольного образования и специфических принципов и подходов к формированию АОП ДО для обучающихся с РАС:

Программа является основой для преемственности уровней дошкольного и начального общего образования.

**Цель Программы:** создание условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с РАС, 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.

**Задачи Программы:**

- реализация содержания АОП ДО;

- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с РАС;

- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в т.ч. их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с РАС 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 РАС 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 РАС, 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 РАС;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

### **1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы**

***В соответствии с ФГОС ДО Программа построена на следующих принципах:***

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОО) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество ДОО 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, т.е. 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 успешно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).

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

8. *Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга).* Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-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 клинко-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические

методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

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

### **1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста**

При разработке Программы учитывались следующие значимые характеристики: географическое месторасположение; социокультурная среда; контингент воспитанников; характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста с РАС.

#### **1.1.3.1. Географическое месторасположение: ДОО расположен в г. Нижний Новгород, Канавинского района, улица Московское шоссе, дом 250А (здание №1), дом 262 А (здание №2). 1.1.3.2. Характеристика социокультурной среды**

Социокультурная среда обладает большим воспитательным потенциалом наряду с дошкольной образовательной организацией, семьей и другими факторами успешного воспитания дошкольника. ДОО находится в спальном районе: рядом МБОУ СОШ №109 (корпус 2), жилые пятиэтажные дома, небольшие магазины, библиотека им. Грибоедова, детский развивающий клуб «Костёр».

#### **1.1.3.3. Характеристика контингента обучающихся**

##### **1.1.3.3.1. Общая характеристика детей с РАС**

РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков.

Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей.

РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии.

*В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра.*

Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. При этом у многих детей диагностируется легкая или умеренная умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое.

Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одарённость.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.

***Первая группа.*** Дети почти не имеют 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*.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего. Полевое поведение, которое демонстрирует ребенок в данном случае, принципиально отличается от полевого поведения умственно отсталого ребенка.

Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования зрительно-двигательной координации.

Этих детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, он успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят 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 откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного.

При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в то же 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, 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.

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 и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, 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. *Реализация этих задач требует индивидуальной программы развития такого ребенка.*

**Вторая группа.** Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в т.ч. речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их *аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении).*

В сравнении с первыми, эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. 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, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи.

Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и 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.

Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны 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 эхолалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

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, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему 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.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Без специальной работы осваиваются детьми 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. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в ДОО может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в ДОО, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем.

При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен получать образование в условиях ДОО.

**Третья группа.** Дети имеют развёрнутые, но крайне косные 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. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как *поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.*

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их 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 может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) 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 мнение, 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 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, у них страдают навыки 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 как 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.

**Четвертая группа.** Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна 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, он 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 чувства 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 и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только 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. 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 (действенный 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.

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 ЗПР 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 также встречается парциальная одаренность, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. Даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

При успешной коррекционной работе дети в разных пределах могут осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила, нормы поведения и соответственно продвигаться в речевом и интеллектуальном развитии.

Вовремя оказанная и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребёнка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие.

Широкий спектр различий детей с РАС обусловлен и тем, что достаточно часто описанные выше типические проблемы детского аутизма, серьезные сами по себе, осложняются и другими патологическими условиями. *Синдром детского аутизма может быть частью картины разных аномалий детского развития, разных детских заболеваний, в т.ч. и процессуального характера.*

Среди детей с РАС могут быть дети, дополнительно имеющие нарушения моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии, иные, не напрямую связанные с проблемами аутистического спектра, трудности речевого и умственного развития.

*РАС могут отмечаться и у детей со сложными и множественными нарушениями развития.*

Решение об отнесении такого ребенка именно к детям с РАС целесообразно в том случае, если проблемы аутистического круга выходят на первый план в общей картине нарушения его психического и социального развития. Поскольку только смягчение аутистических установок ребенка и вовлечение его в развивающее взаимодействие открывает возможность использования в коррекционной работе методов, разработанных для других категорий детей с ОВЗ и адекватных его индивидуальным образовательным потребностям.

Таким образом, вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС *диапазон различий в требуемом уровне и содержании их дошкольного образования должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально*

развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего дошкольного возраста.

Важно подчеркнуть, что для получения образования даже наиболее благополучные дети с РАС нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей.

### **1.1.3.3.2. Особые образовательные потребности детей с РАС**

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ.

Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмысливать простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. *Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.*

*Особые образовательные потребности детей с аутизмом, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:*

- необходимо оказание своевременной ранней помощи детям с РАС;
- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в ДОО; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка жизнедеятельности в ДОО, правил поведения в ДОО, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;
- ребенок с РАС должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного

поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с педагогом, адекватно воспринимать похвалу и замечания;

- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;

- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры всего пребывания ребенка в ДОО, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на занятии: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес сверстников;

- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;

- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;

- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;

- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;

- ребенок с РАС нуждается в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему включиться во взаимодействие с другими детьми;

- ребенок с РАС для получения дошкольного образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса педагога в отношении любого ребенка), упорядоченности и предсказуемости происходящего;

- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;

- педагог должен стараться транслировать эту установку другим детям не подчеркивая особенности ребенка с РАС, а, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;

- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и сверстников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;

- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;
- процесс его обучения должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и сверстниками, семьи и ДОО.

## **1.2. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ**

*Содержание и планируемые результаты Программы не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов Федеральной программы.*

В соответствии с ФГОС ДО 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 РАС к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного РАС. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

В соответствии с особенностями психофизического развития ребенка с РАС, планируемые результаты освоения Программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, т.е. до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования.

В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести.

### **1.2.1. Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации Программы детьми с РАС на этапе завершения дошкольного образования**

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

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа

поведения);

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.

### **1.3. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОГРАММЕ**

Оценивание качества образовательной деятельности по Программе направлено на ее усовершенствование.

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

***Оценивание качества, т.е. оценивание соответствия образовательной деятельности в ДОО заданным требованиям ФГОС ДО и ФАОП ДО для обучающихся с РАС, направлено в первую очередь на оценивание созданных ДОО условий в процессе образовательной деятельности.***

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

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

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

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

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

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

3) карты развития ребенка с РАС;

4) различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

***ДОО самостоятельно выбирает инструменты педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, в т.ч. его динамики.***

***В соответствии со ФГОС ДО и принципами Программы оценка качества образовательной деятельности по Программе:***

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

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

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

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

- разнообразия вариантов развития обучающихся с РАС в дошкольном детстве;

- разнообразия вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды;

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

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

***Система оценки качества реализации АОП ДО для обучающихся с РАС на уровне ДОО обеспечивает участие всех участников образовательных отношений и в то же время выполняет свою основную задачу - обеспечивает развитие системы дошкольного образования в соответствии с принципами и требованиями ФГОС ДО.***

***Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:***

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

- внутренняя оценка, самооценка ДОО;

- внешняя оценка ДОО, в т.ч. независимая профессиональная и общественная оценка.

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

- повышения качества реализации программы дошкольного образования;
- реализации требований ФГОС ДО к структуре, условиям и целевым ориентирам образовательной программы РАС;
- обеспечения объективной экспертизы деятельности ДОО в процессе оценки качества образовательного процесса для обучающихся с РАС;
- задания ориентиров педагогическим работникам в их профессиональной деятельности и перспектив развития самой ДОО;
- создания оснований преемственности между дошкольным и начальным общим образованием обучающихся с РАС.

***Важнейшим элементом системы обеспечения качества дошкольного образования в ДОО является оценка качества психолого-педагогических условий реализации АОП ДО для обучающихся с РАС.***

Именно психолого-педагогические условия являются основным предметом оценки в предлагаемой системе оценки качества образования на уровне ДОО, что позволяет выстроить систему оценки и повышения качества вариативного, развивающего дошкольного образования в соответствии со ФГОС ДО посредством экспертизы условий реализации Программы.

Ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок с РАС, его семья и педагогический коллектив ДОО.

***Система оценки качества дошкольного образования:***

- сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в ДОО в пяти образовательных областях, определенных ФГОС ДО;
- учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы ДОО;
- исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с РАС, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- включает как оценку педагогическими работниками ДОО собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации;
- использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в ДОО, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

## **2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

### **2.1. ОПИСАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ПРЕДСТАВЛЕННЫМИ В ПЯТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЯХ**

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

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

#### **2.1.1. Социально-коммуникативное развитие**

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.

*Социально-коммуникативное развитие:*

- 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.

#### **2.1.2. Речевое развитие**

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

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

спонтанных высказываний).

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

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

3. Развитие речевого творчества

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

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

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

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

### **2.1.3. Развитие познавательной деятельности**

*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, т.к. спонтанно её уровень снижен и (или) искажён, т.е., 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 (т.е. проецирования опыта в будущее) часто компенсируются отработкой стереотипа (поведения, последовательности действий) и созданием необходимых внешних условий; в дальнейшем по возможности нарабатывается гибкость, позволяющая в той или иной степени отойти от стереотипа;

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

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

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

4. Становление сознания является результатом всей коррекционно-развивающей работы, поскольку при РАС этот процесс непосредственно зависит от возможности выделения событий внешнего мира (выделение событий и

объектов в соответствии с социально принятыми критериями), выделения ребёнком себя как физического объекта, 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, обозначенных в этом пункте, полностью зависит от успешности работы по способности выделять себя из окружающего на различных уровнях, от возможности сформировать представления о перечисленных категориях (малая Родина, Отечество, традиции, праздники) и степени формальности этих представлений;

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

#### **2.1.4. 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.

### **2.1.5. 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 связанных 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.

### **2.1.6. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС**

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

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

*Задачи подготовки к школе можно разделить на:*

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

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

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

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

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

3. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребёнок с аутизмом владел устной речью, чего, к сожалению, не всегда удаётся достичь. Однако 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, т.к. это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий 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»), т.к. 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, т.к. при аутизме перенос на аналогичные

действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

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

8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

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

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

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

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

12. Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время

как прочитанный текст симультивирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.

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

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

*Основы обучения обучающихся с РАС письму:*

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

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

Когда 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, т.к. 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, т.к. 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», «Й», «Ц», «Ш», «Щ».

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

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

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

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

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

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 препедевтическом 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 simultaneity восприятия, чем логического мышления.

3. В наиболее типичном для классических форм аутизма случае мы

сталкиваемся с усвоением алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше-меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач).

В формировании понятия числа можно выделить два крайних варианта проблем:

- трудности перехода от количества конкретных предметов к понятию количества. Причина может быть не столько в слабости абстрактных процессов, сколько в чрезмерной симультанности восприятия;

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С ДЕТЬМИ С РАС

*Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы отражают следующие аспекты образовательной среды:*

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 «ФГОС ДО», 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, т.к. 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.

12. *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.

13. *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.

14. *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.

15. 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.

16. 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).

17. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся.

В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, *учить ребёнка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство.* Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребёнка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипии наиболее характерны и с помощью чего ребёнка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

### **2.3. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС**

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с РАС, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителям).

Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса.

Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в ДОО и дома.

Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

***Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей с РАС:***

1. *Цель взаимодействия педагогического коллектива ДОО, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации.*

В этом треугольнике «ребенок - семья - организация»:

- приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);
- организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребенка.

2. *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 ребенком, условиями работы в ДОО, ходом занятий.*

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

4. *Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребенка 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).*

5. *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.

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

7. Специалисты также должны *представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом.*

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

## **2.4. ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАС**

### **2.4.1. Помощь детям с РАС на начальном этапе дошкольного образования**

#### **2.4.1.1. 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 сохранные резервы эмоционального реагирования.

3) Произвольное подражание большинству обучающихся с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, т.к. 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, т.к. 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.

### **2.4.1.2. Коррекция нарушений речевого развития**

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

*Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:*

*1. Формирование импрессивной речи:*

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

*2. Обучение экспрессивной речи:*

- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;

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

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

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

- конвенциональные формы общения;
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия.

#### *4. Развитие речевого творчества:*

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

#### **2.4.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации**

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

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

#### **2.4.1.4. 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, т.к. 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.

#### **2.4.1.5. Коррекция и развитие эмоциональной сферы**

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

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).

#### **2.4.1.6. 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.

#### **2.4.1.7. 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, т.к. 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.

## **2.4.2. Помощь детям с РАС на основном этапе дошкольного образования**

### **2.4.2.1. Социально-коммуникативное развитие**

*Основные задачи коррекционной работы:*

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, т.е. 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 (не обязательно вербальные);

- возможность произвольной коммуникации (по просьбе других людей - родителей (законных представителей), специалистов, друзей).

#### **2.4.2.4. Помощь детям с РАС на пропедевтическом этапе дошкольного образования**

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

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

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

## 2.5. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ

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

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

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

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

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

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

Для того чтобы эти ценности осваивались ребёнком, они должны найти свое отражение в основных направлениях воспитательной работы 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 Примерной программы основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений.

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

Реализация Программы воспитания предполагает социальное партнерство с

другими организациями.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом АОП ДО. Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и три раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

## **1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

### **1.1. Цель и задачи воспитания**

**1.1.1. Общая цель воспитания в ДОО** - личностное развитие дошкольников с РАС и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества через:

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

### **1.1.2. Общие задачи воспитания в ДОО:**

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

Задачи воспитания формируются для возрастного периода (3 года - 8 лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

## **1.2 Направления воспитания**

### **1.2.1. Патриотическое воспитание**

*Цель патриотического воспитания* - содействовать формированию у ребёнка личностной позиции наследника традиций и культуры, защитника Отечества и творца (созидателя), ответственного за будущее своей страны.

*Ценности* - Родина и природа лежат в основе патриотического направления воспитания. Чувство патриотизма возникает у ребёнка вследствие воспитания у него нравственных качеств, интереса, чувства любви и уважения к своей стране -

России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, ощущения принадлежности к своему народу.

Патриотическое воспитание базируется на идее патриотизма как нравственного чувства, которое вырастает из культуры человеческого бытия, особенностей образа жизни и её уклада, народных и семейных традиций.

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

### ***1.2.2. Социальное воспитание***

*Цель социального воспитания* - формирование ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, умения находить общий язык с другими людьми.

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

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

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

### ***1.2.3. Познавательное воспитание***

*Цель познавательного воспитания* - формирование ценности познания.

*Ценность* - познание лежит в основе познавательного воспитания.

В ДОО проблема воспитания у детей познавательной активности охватывает все стороны воспитательного процесса и является непременным условием формирования умственных качеств личности, самостоятельности и инициативности ребёнка. Познавательное и духовно-нравственное воспитание должны осуществляться в содержательном единстве, так как знания наук и

незнание добра ограничивает и деформирует личностное развитие ребёнка.

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

#### **1.2.4. Физическое и оздоровительное направление воспитания**

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

*Ценности* - жизнь и здоровье лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания.

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

#### **1.2.5. Трудовое воспитание**

*Цель трудового воспитания* - формирование ценностного отношения детей к труду, трудолюбию и приобщение ребёнка к труду.

*Ценность* - труд лежит в основе трудового направления воспитания.

Трудовое воспитание направлено на формирование и поддержку привычки к трудовому усилию, к доступному напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи; стремление приносить пользу людям. Повседневный труд постепенно приводит детей к осознанию нравственной стороны труда. Самостоятельность в выполнении трудовых поручений способствует формированию ответственности за свои действия.

#### **1.2.6. Этико-эстетическое воспитание**

*Цель эстетического воспитания* - способствовать становлению у ребёнка ценностного отношения к красоте.

*Ценности* - культура, красота, лежат в основе эстетического направления воспитания.

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

### **1.3. Принципы воспитания**

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 рефлексивность, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребенку реальную возможность следования идеалу в жизни;

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

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

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

#### **1.4. Целевые ориентиры воспитания**

Планируемые результаты воспитания носят отсроченный характер, но деятельность воспитателя нацелена на перспективу развития и становления личности ребенка с РАС. Поэтому результаты достижения цели воспитания даны в виде целевых ориентиров, представленных в виде обобщенных портретов ребенка с РАС 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 ДОО не осуществляется оценка результатов воспитательной работы в соответствии с ФГОС ДО, т.к. «целевые ориентиры основной образовательной программы дошкольного образования не подлежат непосредственной оценке, в т.ч. в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся».

##### **1.4.1. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с РАС дошкольного возраста (до 8 лет)**

**Таблица**  
**Портрет ребенка с РАС дошкольного возраста (к 8 годам)**

<b>№ п/п</b>	<b>Направления воспитания</b>	<b>Ценности</b>	<b>Показатели</b>
<b>1</b>	<b>Патриотическое</b>	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям
<b>2</b>	<b>Социальное</b>	Человек, семья, дружба, сотрудничество	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга: ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел
<b>3</b>	<b>Познавательное</b>	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в т.ч. 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
<b>4</b>	<b>Физическое и оздоровительное</b>	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в т.ч. в цифровой среде), природе
<b>5</b>	<b>Трудовое</b>	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
<b>6</b>	<b>Этико-эстетическое</b>	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса

## 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### 2.1. Уклад образовательной организации

Уклад ДОО задает и удерживает ценности воспитания для всех участников образовательных отношений: руководителей ОО, воспитателей и специалистов, вспомогательного персонала, воспитанников, родителей (законных представителей), субъектов социокультурного окружения ОО.

Ежедневные традиции в ДОО: воспитатель лично встречает родителей и каждого ребенка. Здоровается с ними. Выражает радость по поводу того, что они пришли. Можно сказать, что его прихода с нетерпением ждут другие дети. С приходом последнего ребенка воспитатель приветствует всех детей. Выражает радость по поводу того, что все дети собрались вместе. Желает им весело и интересно провести время. Обсуждает содержание их совместной деятельности на текущий день. В процессе обсуждения учитывает пожелания и предложения детей. В конце дня все вместе кратко подводят итог прожитого дня. Обращает внимание на детские работы, выполненные в процессе свободной самостоятельной деятельности. Побуждая детей к дальнейшему совершенствованию этих работ. Затем каждому ребенку предоставляется возможность сказать о себе что-либо хорошее. Ежедневные традиции: утренние часы про ходят под девизом: «Утро радостных встреч». Воспитатель выражает радость по поводу встречи с детьми. Рассказывает, как он провел выходные дни или о чем – то новом, интересном. Затем выслушивает всех детей, желающих поделиться своими впечатлениями. Воспитатель рассказывает, что нового и интересного ожидает детей на этой неделе.

Ежемесячные традиции: «День именинника», музыкальные и физкультурные развлечения.

Количество праздников самостоятельно определяется педагогами, в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей и интересов детей, и по необходимости, сокращено и дополнено другими событиями. Часть праздников заменена другими социально и личностно значимыми для участников образовательных отношений событиями; период подготовки к каждому празднику определяется педагогами, в соответствии с тематикой праздника, возрастными и индивидуальными особенностями, потребностями и интересами детей.

Ежегодно проводятся мероприятия, посвященные:

- явлениям нравственной жизни ребёнка: «День рождения»,
- окружающей природе: акция «Покормим птиц», «Осень», «Весенняя капель», «День птиц»;
- миру искусства и литературы «День книги», «День театра»;
- традиционным для семьи, общества и государства праздничным событиям: «Новый год», «День матери», «День семьи», Международный женский день, день защитников Отечества, День Победы, день космонавтики, день Флага, день города и пр.;
- наиболее важным профессиям: День воспитателя и всех работников

дошкольного учреждения.

Для реализации целей и задач воспитания детей в ДОО существуют следующие формы организации деятельности образовательного процесса:

- игра, игровое упражнение, игра-путешествие, занятие;
- тематический модуль,
- чтение, беседа/разговор, ситуации,
- коллективное творческое дело, мастерская,
- проекты, эксперименты, длительные наблюдения, экологические акции.
- праздники, развлечения,
- театрализованные игры.

### **Основные характеристики уклада организации**

**Цель и смысл деятельности ДОО, её миссия** - разностороннее развитие ребёнка в период дошкольного детства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций.

### **Принципы жизни и воспитания в ДОО**

*Принципы жизни и воспитания в ДОО соответствуют основным принципам дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО:*

- 1) полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- 2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка, при котором сам ребёнок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);
- 3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- 4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- 5) сотрудничество ДОО с семьёй;
- 6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- 7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности;
- 8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- 9) учёт этнокультурной ситуации развития детей.

### **Образ ДОО, её особенности, символика, внешний имидж**

У МБДОУ «Детского сада №27» свой образ, особенности, внешний имидж. Дошкольная организация с многолетней историей, и в тоже время современное, динамично развивающееся образовательное учреждение, в котором сохраняются лучшие традиции прошлого, осуществляется стремление к современному и инновационному будущему. Воспитательный процесс осуществляется в течение всего времени нахождения ребёнка в детском саду: в процессе занятий, режимных моментов, совместной деятельности с детьми и индивидуальной

работы.

***Отношения к воспитанникам, их родителям (законным представителям), сотрудникам и партнерам ДОО***

*Отношение к воспитанникам строятся по следующим правилам:*

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

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

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

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

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

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

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

*взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.*

Взаимоотношения с родителями строятся на принципе партнерства в интересах создания максимально благоприятных условий для развития обучающихся.

Взаимоотношения с родителями строятся на принципе сотрудничества для объединения усилий семьи и ДОО в воспитании ребенка.

**Ключевые правила ДОО, традиции и ритуалы, особые нормы этикета в ДОО прописаны в Правилах внутреннего распорядка воспитанников МБДОУ и в других локальных нормативных актах МБДОУ.**

**Социокультурный контекст, внешняя социальная и культурная среда ДОО (учитывает этнокультурные, конфессиональные и региональные особенности)**

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

Социокультурные ценности являются определяющими в структурно-содержательной основе Программы.

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства ДОО.

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

## **2.2. Воспитывающая среда образовательной организации**

**Воспитывающая среда ДОО** – это пространство, в рамках которого происходит процесс воспитания.

### ***Состав воспитывающей среды ДОО***

Воспитывающая среда включает совокупность различных условий, предполагающих возможность встречи и взаимодействия детей и взрослых в процессе приобщения к традиционным ценностям российского общества.

*Воспитывающая среда ДОО направлена на создание следующих групп условий:*

- условия для формирования эмоционально-ценностного отношения ребёнка к окружающему миру, другим людям, себе;
- условия для обретения ребёнком первичного опыта деятельности и поступка в соответствии с традиционными ценностями российского общества;
- условия для становления самостоятельности, инициативности и творческого взаимодействия в разных детско-взрослых и детско-детских общностях, включая разновозрастное детское сообщество.

## **2.3. Общности образовательной организации**

**Общность** - это система связей и отношений между людьми, основанная на разделяемых всеми её участниками ценностных основаниях, определяющих цели совместной деятельности.

В ДОО существуют следующие общности:

- педагог - дети,
- родители (законные представители) - ребёнок (дети),
- педагог - родители (законные представители).

### ***Ценности и цели общностей ДОО***

#### ***Ценности и цели профессиональной общности***

Профессиональная общность - это устойчивая система связей и отношений между педагогическими работниками, единство целей и задач воспитания, реализуемое всеми сотрудниками ДОО.

Участники профессиональной общности разделяют те ценности, которые заложены в основу Программы.

Основой эффективности профессиональной общности является рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Педагогические работники и другие сотрудники ДОО ориентированы на то, чтобы:

- 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.

#### *Ценности и цели профессионально-родительской общности*

*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 профессионально-родительской общности - объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в ДОО, поскольку зачастую поведение ребенка дома и в ДОО сильно различается.

Совместное обсуждение воспитывающими взрослыми особенностей ребенка будет способствовать созданию условий, которые необходимы для его оптимального и полноценного развития и воспитания.

#### *Ценности и цели детско-взрослой общности*

*Детско-взрослая общность* характеризуется содействием друг другу, сотворчеством и сопереживанием, взаимопониманием и взаимным уважением, отношением к ребенку как к полноправному человеку, наличием 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 обладает своей спецификой в зависимости от решаемых воспитательных задач.

#### *Особенности организации всех общностей и их роль в процессе воспитания детей*

Достижение общей цели воспитания - личностное развитие каждого ребёнка с учётом его индивидуальности и создание условий для позитивной социализации детей на основе традиционных ценностей российского общества - возможно только при условии эффективной деятельности всех общностей.

Особенности организации всех общностей определяются системой взаимосвязей их участников.

В центре воспитательного процесса находится ребенок, который по мере

взросления занимает субъектную позицию.

Деятельность профессиональной общности обеспечивает создание необходимых психолого-педагогических условий реализации программы воспитания.

Деятельность профессионально-родительской общности способствует формированию единого подхода к воспитанию детей в семье и ДОО.

*Особенности обеспечения возможности разновозрастного взаимодействия детей*

*Организация деятельности детской общности* – необходимое условие полноценного развития личности ребенка. В процессе общения ребенок приобретает способы общественного поведения, под руководством педагога 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.

В процессе воспитания у детей формируются и развиваются навыки и привычки поведения, качества, определяющие характер взаимоотношений ребенка с другими людьми и его успешность в том или ином сообществе.

Педагогическое воздействие направляется на придание детским взаимоотношениям духа доброжелательности, развития у детей стремления и умения 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 ДОО 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.

## **2.4. Задачи воспитания в образовательных областях**

Содержание Программы воспитания реализуется в ходе освоения детьми с РАС дошкольного возраста всех образовательных областей, обозначенных в ФГОС ДО.

*Таблица.  
Соотношение образовательных областей  
и направлений воспитания*

<b>№ п/п</b>	<b>Образовательная область</b>	<b>Направление воспитания</b>
1	Социально-коммуникативное развитие	Патриотическое, социальное, трудовое

2	Познавательное развитие	Познавательное, патриотическое
3	Речевое развитие	Социальное, эстетическое
4	Художественно-эстетическое развитие	Эстетическое
5	Физическое развитие	Физическое, оздоровительное

**2.4.1. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»** направлено на приобщение детей к ценностям «Родина», «Природа», «Семья», «Человек», «Жизнь», «Милосердие», «Добро», «Дружба», «Сотрудничество», «Труд».

Это предполагает решение задач нескольких направлений воспитания:

- воспитание любви к своей семье, своему населенному пункту, родному краю, своей стране;

- воспитание уважительного отношения к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;

- воспитание ценностного отношения к культурному наследию своего народа, к нравственным и культурным традициям России;

- содействие становлению целостной картины мира, основанной на представлениях о добре и зле, прекрасном и безобразном, правдивом и ложном;

- воспитание социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбия, сотрудничества, умения соблюдать правила, активной личностной позиции.

- создание условий для возникновения у ребёнка нравственного, социально значимого поступка, приобретения ребёнком опыта милосердия и заботы;

- поддержка трудового усилия, привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи;

- формирование способности бережно и уважительно относиться к результатам своего труда и труда других людей.

**2.4.2. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Познавательное развитие»** направлено на приобщение детей к ценностям «Человек», «Семья», «Познание», «Родина» и «Природа».

Это предполагает:

- воспитание отношения к знанию как ценности, понимание значения образования для человека, общества, страны;

- приобщение к отечественным традициям и праздникам, к истории и достижениям родной страны, к культурному наследию народов России;

- воспитание уважения к людям - представителям разных народов России независимо от их этнической принадлежности;

- воспитание уважительного отношения к государственным символам страны (флагу, гербу, гимну);

- воспитание бережного и ответственного отношения к природе родного края, родной страны, приобретение первого опыта действий по сохранению природы.

**2.4.3. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Речевое развитие»** направлено на приобщение детей к ценностям «Культура»,

«Красота».

Это предполагает:

- владение формами речевого этикета, отражающими принятые в обществе правила и нормы культурного поведения;
- воспитание отношения к родному языку как ценности, умения чувствовать красоту языка, стремления говорить красиво (на правильном, богатом, образном языке).

**2.4.4. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»** направлено на приобщение детей к ценностям «Красота», «Культура», «Человек», «Природа».

Это предполагает:

- воспитание эстетических чувств (удивления, радости, восхищения, любви) к различным объектам и явлениям окружающего мира (природного, бытового, социокультурного), к произведениям разных видов, жанров и стилей искусства (в соответствии с возрастными особенностями);
- приобщение к традициям и великому культурному наследию российского народа, шедеврам мировой художественной культуры с целью раскрытия ценностей «Красота», «Природа», «Культура»;
- становление эстетического, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру для гармонизации внешнего мира и внутреннего мира ребёнка;
- формирование целостной картины мира на основе интеграции интеллектуального и эмоционально-образного способов его освоения детьми;
- создание условий для выявления, развития и реализации творческого потенциала каждого ребёнка с учётом его индивидуальности, поддержка его готовности к творческой самореализации и сотворчеству с другими людьми (детьми и взрослыми).

**2.4.5. Решение задач воспитания в рамках образовательной области «Физическое развитие»** направлено на приобщение детей к ценностям «Жизнь», «Здоровье».

Это предполагает:

- формирование у ребёнка возрастосообразных представлений о жизни, здоровье и физической культуре;
- становление эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни, интереса к физическим упражнениям, подвижным играм, закаливанию организма, к овладению гигиеническими нормам и правилами;
- воспитание активности, самостоятельности, уверенности, нравственных и волевых качеств.

## **2.5. Содержание воспитательной работы по направлениям воспитания**

### **2.5.1. Патриотическое воспитание**

*Ценности:* Родина, природа.

*Цель патриотического воспитания:* воспитание в ребёнке нравственных качеств, чувства любви, интереса к России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом (гражданский патриотизм), ответственности, трудолюбия; ощущения принадлежности к своему народу.

*Задачи:*

- формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;
- воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;
- 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;
- воспитание любви к родной природе, природе своего края, России, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

#### *Содержание деятельности*

Воспитательная работа по патриотическому воспитанию связана со структурой самого понятия «патриотизм».

Ее содержание 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.

#### *Виды и формы деятельности:*

- ознакомление детей с историей, героями, культурой, традициями России и своего народа;
- организация коллективных творческих проектов, направленных на приобщение детей к российским общенациональным традициям;
- организация экскурсий, походов, смотров, соревнований, праздников, викторин, выставок и пр.;
- формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека;

### **2.5.2. Социальное воспитание**

*Ценности:* семья, дружба, человек и сотрудничество.

*Цель социального воспитания дошкольника:* формирование его ценностного отношения к семье, другому человеку, развитию дружелюбия, создания условий для реализации в обществе.

#### *Задачи:*

- формирование у детей 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;

- формирование навыков, необходимых для полноценного существования в обществе: эмпатии (сопереживания), коммуникабельности, заботы, ответственности, сотрудничества, умения договариваться, умения соблюдать правила;

- развитие способности поставить себя на место другого как проявление личностной зрелости и преодоление детского эгоизма.

*Содержание деятельности:*

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.

*Формы и виды деятельности:*

- организация сюжетно-ролевых игр (в семью, в команду и т.п.), игр с правилами, традиционных народных игр и пр.;

- проведение праздников, конкурсов, выставок и пр.;

- разработка и реализация проектов;

- воспитание у детей с РАС навыков поведения в обществе;

- обучение детей с РАС сотрудничеству, использование групповых форм в продуктивных видах деятельности;

- обучение детей анализу поступков и чувств – своих и других людей;

- организация коллективных проектов заботы и помощи;

- создание доброжелательного психологического климата в детском коллективе;

- использование возможностей социокультурной среды для достижения целей воспитания;

### **2.5.3. Познавательное воспитание**

*Ценность:* знания.

*Цель познавательного воспитания:* формирование ценности познания.

*Задачи:*

- развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;

- формирование ценностного отношения к взрослому как источнику знаний;

- приобщение детей с РАС к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии и др.).

*Содержание деятельности*

Содержание познавательного воспитания направлено на формирование целостной картины мира, в которой интегрировано ценностное, эмоционально окрашенное отношение к миру, людям, природе, деятельности человека.

#### *Виды и формы деятельности:*

- совместная деятельность воспитателя с детьми с РАС 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;

#### **2.5.4. Физическое и оздоровительное воспитание**

*Ценность:* здоровье.

*Цель физического и оздоровительного воспитания:* сформировать навыки здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности лежит в основе всего.

*Задачи по формированию здорового образа жизни:*

- обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся с РАС (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесберегающих и здоровьесоблюдающих 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 т.ч. традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

- создание детско-педагогических работников проектов по здоровому образу жизни;

- введение оздоровительных традиций в ДОО.

*Задачи формирования у культурно-гигиенических навыков:*

- формирование у ребенка с РАС навыков поведения во время приема пищи;

- формирование у ребенка с РАС представлений о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;

- формирование у ребенка с РАС привычки следить за своим внешним видом;

- включение информации о гигиене в повседневную жизнь ребенка с РАС, в игру.

*Направления деятельности воспитателя*

Воспитатель должен формировать у дошкольников с РАС понимание того, что чистота лица и тела, опрятность одежды отвечают не только гигиене и здоровью человека, но и социальным ожиданиям окружающих людей.

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

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

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

### **2.5.5. Трудовое воспитание**

*Ценность:* труд.

*Цель трудового воспитания:* формирование ценностного отношения детей к труду, трудолюбия, а также их приобщение к труду.

*Задачи:*

- ознакомление с доступными детям с РАС 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;

- формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности детей с ЗПР, воспитание у них навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования;

- формирование у детей с РАС привычки трудового усилия (привычки к доступному дошкольнику напряжению физических, умственных и нравственных сил для решения трудовой задачи).

*Содержание деятельности*

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.

*Формы и виды деятельности:*

- демонстрация и объяснение детям с РАС необходимости постоянного труда в повседневной жизни;

- воспитание у детей с РАС бережливости (беречь игрушки, одежду, труд и старания родителей, педагогов, сверстников);

- предоставление детям с РАС самостоятельности в выполнении работы, воспитание ответственности за собственные действия;

- воспитание у детей с РАС стремления к полезной деятельности, демонстрация собственного трудолюбия и занятости;

- формирование общественных мотивов труда, желанием приносить пользу людям;

- приобретение материалов, оборудования, электронных образовательных ресурсов (в т.ч. развивающих компьютерных игр) и средств воспитания детей с

РАС дошкольного возраста;

- организация знакомства с различными профессиями;
- проведение конкурсов, выставок на тему труда;
- подготовка и реализации проектов;
- задействование потенциала режимных моментов в трудовом воспитании детей;

### **2.5.6. Этико-эстетическое воспитание**

*Ценности:* культура и красота.

*Цель этико-эстетического воспитания:* формирование ценностного отношения детей к культуре и красоте, формирование у них эстетического вкуса, развитие стремления создавать прекрасное.

*Задачи:*

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

*Содержание деятельности*

Эстетическое воспитание через обогащение чувственного опыта и развитие эмоциональной сферы личности влияет на становление нравственной и духовной составляющей внутреннего мира ребенка.

*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.

Для того чтобы формировать у детей культуру поведения, воспитатель 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.

*Виды и формы деятельности:*

- 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 организации;
- организация 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;
- воспитание культуры поведения.

## **2.6. Формы совместной деятельности в ДОО**

### **2.6.1. Деятельности и культурные практики в ДОО**

Цели и задачи воспитания реализуются во всех видах деятельности дошкольника с РАС, обозначенных во ФГОС ДО.

*В качестве средств реализации цели воспитания выступают следующие основные виды деятельности и культурные практики:*

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

### **2.6.2. Работа с родителями (законными представителями)**

Работа с родителями (законными представителями) детей с РАС дошкольного возраста строится на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения ДОО.

Сотрудничество с семьей представляет собой долгосрочное деловое сотрудничество, партнерство, вселяющее уверенность и дающее свободу в обсуждении проблем и планов, касающихся как ребенка, так и семьи в целом. Такое сотрудничество предполагает равенство сторон, взаимное уважение, высокий уровень толерантности, доброжелательность и заинтересованность.

Родители являются основными социальными заказчиками, поэтому взаимодействие педагогов с ними просто невозможно без учета интересов и запросов семьи. Именно по этой

причине Учреждение ориентируется на поиск таких форм и методов работы, которые позволяют учесть актуальные потребности родителей, способствуют формированию активной родительской позиции. Педагогам необходимо учитывать в своей работе такие факторы, как условия жизни в семье, состав семьи, ее ценности и традиции, а также уважать и признавать способности и достижения родителей (законных представителей) в деле воспитания и развития их детей.

Основные направления взаимодействия с семьей:

*Взаимопознание и взаимоинформирование:*

Беседы, анкетирование

Дни открытых дверей в ДОУ

Сообщение о фактах из жизни воспитанников в ДОУ (беседы, консультации, собрания, общение через сайт ДОУ, мессенджеры, электронная почта, инфозоны в группах и холлах ДОО)

Информационные стенды

Онлайн общение через электронные сервисы

*Непрерывное образование взрослых*

Основные формы обучения родителей: Семинары Мастер-классы

Тренинги

Детско-взрослые проекты

*Совместная деятельность педагогов, родителей, воспитанников*

Организуется в разнообразных формах, в которых заложены возможности коррекции поведения родителей и педагогов, предпочитающих авторитарный стиль общения с воспитанником; воспитания у них бережного отношения к детскому творчеству, а также пониманию своего воспитанника, в том числе воспитанника с ОВЗ.

**Формы работы с родителями**

Традиционные формы	Инновационные формы
<p>Общие родительские собрания. Проводятся 1-2 раза в год. Родителей знакомят с задачами работы учреждения и их выполнением, инновационной работой, состоянием здоровья воспитанников по итогам года и т.д.</p>	<p>Родительское собрание в форме устного журнала. Состоит из нескольких страничек, затрагивающих насущные проблемы семьи. На собрание в форме устного журнала приглашаются специалисты детского сада (педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный работник и др.).</p>

<p>Групповые родительские собрания. Проводятся 1 раз в квартал. Соответствуют годовым задачам учреждения. Могут проводиться как в традиционной, так и в инновационной форме.</p>	<p>Семейные клубы по интересам: выявляются родители, которые могут организовать интересные и полезные встречи: например, обучение изготовлению новогодних украшений, оформлению помещений, др.</p>
<p>Работа Совета родителей. Он решает важные вопросы деятельности группы и детского сада, например, вопросы подготовки к празднику, посвященному декаде инвалидов или вопросы по подготовке условий для зимних прогулок и т.д.</p>	<p>Вечер вопросов и ответов. Педагоги заранее собирают вопросы, которые интересуют родителей и во время мероприятия отвечают на эти вопросы, используя практические примеры.</p>
<p>Консультации: групповые, подгрупповые, индивидуальные по запросам родителей или по проблемам развития воспитанника (воспитанников).</p>	<p>Мастер-классы. Обычно организует педагог, но в мастер-классе могут участвовать воспитанники: например, обучить родителей изготавливать поделки. Темы могут быть разными в зависимости от интересов родителей и детей: например, как организовать праздник дома, как устроить домашний театр и т.д.</p>
<p>Подгрупповые и индивидуальные беседы: должны быть построены на диалоге педагога и родителей.</p>	<p>Семинары-практикумы, игровые практикумы.</p>
<p>Открытые мероприятия. Проводятся с целями: ознакомления родителей с деятельностью воспитанника в детском саду, ознакомления с итогами деятельности, успехами ребенка, обучения родителей конструктивному взаимодействию с ним.</p>	<p>Дискуссионный клуб: обсуждение какой-то важной проблемы, например, дискуссия на тему «Гиперактивный ребенок. Что делать?»</p>
<p>Информация в родительском уголке. Должна быть эстетичной и отвечать информационным запросам семьи. При оформлении используются фотографии и иллюстративный материал.</p>	<p>Выпуск совместных альбомов, коллажей, газет. Обычно участвуют родители, воспитанники и педагоги. Возможны разные варианты: воспитанники и педагоги готовят в подарок мамам на 8 Марта коллаж или поздравительную газету; родители вместе с педагогами готовят воспитанникам сюрприз: альбом, коллаж и т.д.</p>
<p>Участие родителей в мероприятиях детского сада (праздниках, конкурсах, выставках и др.).</p>	<p>Подготовка совместно с родителями выставок «У мамы и бабушки руки золотые», «Моя семья», «Мой дедушка – писатель» и др.</p>
<p>Оказание помощи в подготовке к проведению летней оздоровительной</p>	<p>Участие родителей в детской проектной деятельности. Родители должны быть</p>

работы, подготовке участков для игр в зимний период, к обрезке кустарника и др.	информированы о том, какой проект реализуется в группе и принимать посильное участие: поискать вместе с воспитанником информацию, помочь приготовить ему презентацию, найти дома раритетную вещь и рассказать о ней, подготовить совместное выступление и т.д.
Выявление, обобщение, внедрение передового опыта семейного воспитания. Воспитатель выявляет опыт семейного воспитания и предлагает родителям подготовить сообщение, презентацию на одном из мероприятий.	Родительские гостиные: по желанию родителей педагоги приглашают какого-либо специалиста детского сада или других организаций для консультации.
Анкетирование родителей. Проводится для выстраивания индивидуального подхода к воспитаннику, а также выявления отношения родителей к детскому саду, готовности сотрудничать, для выявления и устранения проблем в детском саду и дома.	Онлайн общение через электронные сервисы (контактные формы сайта ДОО, мессенджеры (Viber)

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

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

### ***2.6.3. События образовательной организации***

Событие предполагает взаимодействие ребёнка и взрослого, в котором активность взрослого приводит к приобретению ребёнком собственного опыта переживания той или иной ценности.

Событийным может быть не только организованное мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи детей, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты и прочее.

Проектирование событий позволяет построить целостный годовой цикл методической работы на основе традиционных ценностей российского общества.

Это помогает каждому педагогу спроектировать работу с группой в целом, с подгруппами детей, с каждым ребёнком.

*События ДОО включают:*

- праздники;
- ритмы жизни (утренний и вечерний круг, прогулка);
- режимные моменты (прием пищи, подготовка ко сну и прочее);
- свободную игру;
- свободную деятельность детей;

### ***2.6.4. Совместная деятельность в образовательных ситуациях***

*Совместная деятельность в образовательных ситуациях является ведущей формой организации совместной деятельности взрослого и ребёнка по освоению*

*АОП ДО, в рамках которой возможно решение конкретных задач воспитания.*

Воспитание в образовательной деятельности осуществляется в течение всего времени пребывания ребёнка в ДОО.

*Основными видами организации совместной деятельности в образовательных ситуациях в ДОО можно отнести:*

- ситуативная беседа, рассказ, советы, вопросы;
- социальное моделирование, воспитывающая (проблемная) ситуация, составление рассказов из личного опыта;
- чтение художественной литературы с последующим обсуждением и выводами, сочинение рассказов, историй, сказок, заучивание и чтение стихов наизусть;
- разучивание и исполнение песен, театрализация, драматизация, этюды-инсценировки;
- рассматривание и обсуждение картин и книжных иллюстраций, просмотр видеороликов, презентаций, мультфильмов;
- организация выставок (книг, репродукций картин, тематических или авторских, детских поделок и тому подобное),
- игровые методы (игровая роль, игровая ситуация, игровое действие и другие);
- демонстрация собственной нравственной позиции педагогом, личный пример педагога, приучение к вежливому общению, поощрение (одобрение, тактильный контакт, похвала, поощряющий взгляд);

## **2.7. Организация предметно-пространственной среды**

Реализация воспитательного потенциала предметно-пространственной среды предусматривает совместную деятельность педагогов, обучающихся, других участников образовательных отношений по её созданию, поддержанию, использованию в воспитательном процессе.

Предметно-пространственная среда содержит следующие компоненты, способствующие повышению ее воспитательного потенциала:

- знаки и символы государства, региона, населенного пункта и ДОО;
- компоненты среды, отражающие региональные, этнографические и другие особенности социокультурных условий, в которых находится ДОО;
- компоненты среды, отражающие экологичность, природосообразность и безопасность;
- компоненты среды, обеспечивающие детям возможность общения, игры и совместной деятельности;
- компоненты среды, отражающие ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывающие красоту знаний, необходимость научного познания, формирующие научную картину мира;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможность посильного труда, а также отражающие ценности труда в жизни человека и государства;
- компоненты среды, обеспечивающие ребёнку возможности для

укрепления здоровья, раскрывающие смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта;

- компоненты среды, предоставляющие ребёнку возможность погружения в культуру России, знакомства с особенностями традиций многонационального русского народа;

Развитие ППС ДОО - управляемый процесс, направленный на то, чтобы среда была гармоничной и эстетически привлекательной.

При выборе материалов и игрушек для ППС приоритет отводится продукции отечественных и территориальных производителей. Игрушки, материалы и оборудование соответствуют возрастным задачам воспитания детей дошкольного возраста и имеют документы, подтверждающие соответствие требованиям безопасности.

Территория Учреждения благоустроена, засажена зелеными насаждениями. На территории имеются детские игровые площадки, которые организованы так, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно: разделены живой изгородью (кустарником), имеются клумбы, где вместе с воспитанниками педагоги высаживают семена цветов и осуществляют уход за ними, что способствует формированию трудолюбия и бережного отношения к труду, ответственного отношения к миру природы.

## **2.8. Социальное партнерство**

Реализация воспитательного потенциала социального партнерства предусматривает:

- участие представителей организаций-партнеров в проведении отдельных мероприятий (дни открытых дверей, государственные и региональные, праздники, торжественные мероприятия и тому подобное);

- участие представителей организаций-партнеров в проведении занятий в рамках дополнительного образования;

- проведение на базе организаций-партнеров различных мероприятий, событий и акций воспитательной направленности;

- реализация различных проектов воспитательной направленности, совместно разрабатываемых детьми, родителями (законными представителями) и педагогами с организациями-партнерами.

## **3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

### **3.1. Кадровое обеспечение рабочей программы воспитания**

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. N 761н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 октября 2010 г., регистрационный N 18638) с изменениями, внесенными приказом

Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 31 мая 2011 г. N 448н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 1 июля 2011 г., регистрационный N 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. N 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный N 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. N 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный N 43326), "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. N 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный N 38575); "Специалист в области воспитания", утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. N 10н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 января 2017 г., регистрационный N 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. N 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 мая 2017 г., регистрационный N 46612).

В реализации Программы принимают участие:

воспитатель (воспитательные события по социально-коммуникативному, познавательному, художественно-эстетическому, физическому развитию)

учитель-дефектолог (воспитательные события по познавательному, социально- коммуникативному развитию)

учитель-логопед (воспитательные события по речевому, социально-коммуникативному развитию)

музыкальный руководитель (подбор музыкального и фольклорного материала, участие в проведении досугов, культурных практиках, праздничных занятий и праздников)

педагог-психолог (психолого-педагогическое сопровождение родителей в процессе духовно-нравственного воспитания детей, организация и проведение совместных с родителями занятий проведение нравственно-этических бесед).

Координатором работы по реализации Программы воспитания является старший воспитатель. Разработка нормативно-правовой базы, заключение договоров о социальном партнерстве, создание необходимых для реализации Программы организационных условий — функция заведующего Учреждением и заместителя заведующего.

Организация в Учреждении педагогической работы по воспитанию

дошкольников требует постоянного повышения уровня информационной грамотности, общей культуры и профессионального мастерства педагогов. Ежегодно составляется и утверждается план повышения квалификации педагогов.

Модель взаимодействия всех педагогов и специалистов для обеспечения единства в работе:

1. *Воспитатели совместно с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом изучают особенности психофизического развития детей и освоения АООП.* Педагогическим коллективом группы обсуждаются достижения и образовательные трудности детей, намечаются пути коррекции.

2. *Совместно разрабатываются индивидуальные карты наблюдений детского развития*

Специалисты должны знать содержание не только тех разделов программы, по которым они непосредственно проводят работу, но и тех, по которым работает воспитатель. В свою очередь воспитатели должны знать содержание тех видов деятельности, которые осуществляют специалисты.

3. *Совместно готовятся и проводятся праздники, развлечения, тематические и интегрированные мероприятия.* Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив совместно с музыкальным руководителем.

4. *Педагогический коллектив тесно взаимодействует с родителями воспитанников (законных представителей).*

Основная задача педагогов в работе с родителями – помочь им стать заинтересованными, активными и действенными участниками образовательного и коррекционно-развивающего процесса. Педагоги разъясняют родителям необходимость ежедневного общения ребенком в соответствии с рекомендациями, которые дают специалисты.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и в совместном решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

### **3.2. Нормативно-методическое обеспечение рабочей программы воспитания**

#### ***Нормативное обеспечение программы***

1. Решения о внесении изменений в должностные инструкции педагогов по вопросам воспитательной деятельности;

2. Договорные отношения о сетевой форме организации образовательного процесса;

3. Договорные отношения о сотрудничестве с социальными партнерами;

4. Ссылки на локальные нормативные акты, в которые вносятся изменения в связи с утверждением рабочей программы воспитания;

#### ***Методическое обеспечение программы***

Для реализации программы воспитания ДОО используется практическое

руководство «Воспитателю о воспитании», представленное в открытом доступе в электронной форме на платформе институтвоспитания.рф.

### **3.3. Особые условия, обеспечивающие достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с ОВЗ**

Инклюзивное образование предполагает готовность образовательной организации обеспечить оптимальную ситуацию развития любого ребенка независимо от его индивидуальных особенностей (психофизиологических, социальных, психологических, этнокультурных, национальных, религиозных и др.).

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

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

**На уровне воспитывающих сред:** предметно-пространственная среда ДОО 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, приобретает 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 активность 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 обеспечивает переживание ребенком опыта самостоятельности, счастья и свободы в коллективе детей и взрослых.

*Основными условиями реализации рабочей программы воспитания при инклюзивном образовании являются:*

- полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных

особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

- формирование и поддержка инициативы детей в различных видах детской деятельности;

- активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

### **3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

#### **3.1. Организационное обеспечение образования обучающихся с РАС**

Образование обучающихся с РАС базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся этой категории.

Создание этих условий должно обеспечить реализацию не только образовательных прав самого ребенка на получение соответствующего его возможностям образования, но и реализацию прав всех остальных обучающихся, включенных наравне с ребенком с РАС в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с РАС, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Поэтому помимо нормативной базы, фиксирующей права ребенка с РАС, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

Необходима организация системы взаимодействия и поддержки образовательной организации со стороны районной ПМПК, муниципального ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы образования обучающихся с РАС, органов социальной защиты, органов здравоохранения, общественных организаций при недостаточном кадровом ресурсе самой образовательной организации.

Реализация данного условия позволяет обеспечить для ребенка с РАС максимально адекватный при его особенностях развития образовательный маршрут, а также позволяет максимально полно и ресурсоемко обеспечить обучение и воспитание.

Важным компонентом этого условия является наличие разнообразных образовательных организаций (включая организации дополнительного образования) в шаговой доступности.

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

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

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3. Этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся 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, т.е. положительную динамику коррекционной работы и общего развития.

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

### **3.3. Организация развивающей предметно-пространственной среды**

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда (далее - ППРОС) в ДОО обеспечивает реализацию Программы.

Организация самостоятельно проектирует ППС с учетом психофизических особенностей обучающихся с РАС.

***3.3.1. В соответствии со ФГОС ДО, ППРОС ДОО должна обеспечивать и гарантировать:***

- охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с РАС, 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 ДОО, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с РАС в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

- построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности,

участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

- создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

**3.3.2. ППРОС ДОО создается педагогическими работниками для развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов, поддерживая формирование его индивидуальной траектории развития.**

*Она должна строиться на основе принципа соответствия анатомо-физиологическим особенностям обучающихся (соответствие росту, массе тела, размеру руки, дающей возможность захвата предмета).*

*Для выполнения этой задачи ППРОС должна быть:*

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

- *трансформируемой* - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

- *полифункциональной* - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

- *доступной* - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с РАС, к играм, игрушкам, материалам, пособиям,

обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

- *безопасной* - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных ФГОС ДО образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

- *эстетичной* - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства.

**Центры детской активности, которые обеспечивают все виды детской деятельности, в которых организуется образовательная деятельность.**

**В группах для детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) предусматривается следующий комплекс из 12 центров детской активности:**

1. Центр двигательной активности (ориентирован на организацию игр средней и малой подвижности в групповых помещениях, средней и интенсивной подвижности в физкультурно-музыкальном зале, интенсивной подвижности на групповом участке, всей территории детского сада) в интеграции с содержанием образовательных областей «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие».

2. Центр безопасности, позволяющий организовать образовательный процесс для развития у детей навыков безопасности жизнедеятельности в интеграции содержания образовательных областей «Физическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

3. Центр игры, содержащий оборудование для организации сюжетно-ролевых детских игр, предметы-заместители в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» и «Физическое развитие»).

4. Центр конструирования, в котором есть разнообразные виды строительного материала и детских конструкторов, бросового материала схем, рисунков, картин, демонстрационных материалов для организации конструкторской деятельности детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие».

5. Центр логики и математики, содержащий разнообразный дидактический материал и развивающие игрушки, а также демонстрационные материалы для формирования элементарных математических навыков и логических операций в интеграции с содержанием образовательных областей

«Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

6. Центр экспериментирования, организации наблюдения и труда, игровое оборудование, демонстрационные материалы и дидактические пособия которого способствуют реализации поисково-экспериментальной и трудовой деятельности детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально- коммуникативное развитие»).

7. Центр познания и коммуникации детей, оснащение которого обеспечивает расширение кругозора детей и их знаний об окружающем мире во взаимодействии детей со взрослыми и сверстниками в интеграции с содержанием образовательных областей «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие».

8. Книжный уголок, содержащий художественную и документальную литературу для детей, обеспечивающую их духовно-нравственное и эстетическое воспитание, формирование общей культуры, освоение разных жанров художественной литературы, воспитание любви и интереса к художественному слову, удовлетворение познавательных потребностей в интеграции содержания всех образовательных областей.

9. Центр театрализации и музицирования, оборудование которого позволяет организовать музыкальную и театрализованную деятельность детей в интеграции с содержанием образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Физическое развитие».

10. Центр уединения предназначен для снятия психоэмоционального напряжения воспитанников.

11. Центр коррекции предназначен для организации совместной деятельности воспитателя и/или специалиста с детьми с ОВЗ, направленный на коррекцию имеющихся у них нарушений (кабинеты учителя-дефектолога, учителя-логопеда)

12. Центр творчества детей, предназначенный для реализации продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) в интеграции с содержанием образовательных областей «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Социально- коммуникативное развитие».

В дошкольной организации созданы некоторые условия для информатизации образовательного процесса. В ДОО имеются ноутбуки для педагогов, в музыкальном зале установлен проектор.

Коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда должна учитывать интересы и потребности ребенка с РАС, особенности его развития и задачи коррекционно- воспитательного воздействия.

Жизненное пространство детей с РАС требует особой заботы и специальной организации. В учреждении учитываются следующие требования к организации ППРС:

- безопасность (групповая комната оборудована с учетом безопасного нахождения в ней детей – без особых углов),

- обеспечение комфорта и уюта (групповое помещение оформлено в приятных, неярких, успокаивающих тонах;
- электрическое освещение мягкое, не режущее глаза;
- в помещениях групп имеется необходимое дидактическое оборудование для занятий с детьми;
- в группах множество авторских дидактических пособий для занятий с детьми и для организации работы ребенка с ними в свободное время;
- игрушки для предметных, сюжетно-отобразительных игр и совместных игр находятся в шкафу, доступном для пользования детьми;
- материалы для творчества;
- разные виды простых театров (куклы-рукавички, деревянный настольный театр) для формирования социальных навыков, коммуникации;
- стимульный материал, который находится в недоступном для детей месте (используется, как поощрение детской деятельности и побуждения общения со взрослым).

Весь объем помещений используется как образовательное и развивающее пространство, включающее зоны погружения в различные виды специфической деятельности. По виду деятельности детей пространство условно разграничено на бытовое: все, что касается усвоения навыков повседневной жизни (прием пищи, туалет, подготовка ко сну), игровое – место для разнообразных игр, учебное – место для специальных развивающих занятий.

Все игровые и дидактические материалы упорядочены, каждый предмет находится на постоянном месте. Места промаркированы, что способствует самостоятельному нахождению и уборке игрушек на свое место. Все игровое оборудование находится в контейнерах, которые также промаркированы.

Для визуализации предметно-пространственной развивающей образовательной среды используются:

- фотографии ребенка для обозначения вещей, которыми он пользуется в группе (стула, стола, шкафчика, крючка для полотенца и т. д.),
- фотографии воспитателей и детей, посещающих группу,
- фотографий педагогов;
- информационные таблички (пиктограммы) - правила поведения;
- система расписаний для алгоритма выполнения бытовых и учебных навыков (умывания, туалета, переодевания на прогулку, физкультуру; расписание дня, расписание на занятиях);
- карточки РЕКС;
- коммуникативная доска с различными вкладками для развития коммуникации, усвоения учебного материала, любимых видов деятельности ребенка; пиктограммы, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); изображением эмоций ребенка; базовые коммуникативные функции (в т. ч. просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и т. д.);
- визуальный таймер, регламентирующий деятельность и способствующий спокойному переходу к другому виду деятельности;
- система расписаний.

Соблюдение четкого распорядка дня является условием успешной

адаптации ребенка в образовательной организации. При подготовке ребенка к посещению детского сада необходимо учитывать склонность к постоянству. Любое изменение режима дня и распорядка занятий может повлиять на поведение ребенка. Дети с РАС при восприятии информации в вербальной форме нуждаются в ее визуальном подкреплении. С этой целью используют визуальное расписание. Расписания могут быть разных видов в зависимости от уровня психофизического развития ребенка: в виде фотографий, картинок, написанного текста.

Для организации деятельности детей, в том числе самостоятельной, а также коррекции поведения предусмотрены:

- наушники (для детей, которые не переносят шумы);
- игрушки, игры, способствующие коммуникативному развитию детей, конструкторы, настольный театр, игрушки для сюжетных игр и другие;
- желет-утяжелитель, наручные утяжелители;
- мягкие сенсорные игрушки с различным наполнением.

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

Для детей с РАС характерно стремление сохранить постоянные привычные условия жизни, сопротивление изменениям в жизни, в том числе в организации приема пищи. У детей наблюдается пристрастие к определенным блюдам, неприязнь к некоторым продуктам. Постепенно пищевой репертуар ребенка расширится. Для обучения правильной сервировке стола используются визуальные карточки с изображением правильного расположения столовых приборов.

### **3.4. 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 РФ от 26.08.2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 06.10.2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 31.05.2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 01.07.2011 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 РФ от 18.10.2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 06.12.2013 г., регистрационный № 30550) с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты РФ от 05.08.2016 г. № 422н

(зарегистрирован Министерством юстиции РФ 23.08.2016 г., регистрационный № 43326),

- «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 18.08.2015 г., регистрационный № 38575);

- «Специалист в области воспитания», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 30.01.2023 г. № 53н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 03.03.2023, регистрационный № 72520);

- «Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 12.04.2017 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 04.05.2017 г., регистрационный № 46612).

Непосредственную реализацию АОП ДОО осуществляют следующие педагоги:

- учитель-дефектолог,
- учитель-логопед,
- педагог-психолог,
- воспитатель,
- музыкальный руководитель,

Все педагоги должны иметь курсовую подготовку для работы с детьми с ОВЗ, в том числе детьми с РАС. Уровень квалификации педагогических работников соответствует квалификационным характеристикам по соответствующей должности. Педагоги группы имеют первую квалификационные категории и обладают основными компетенциями в: организации мероприятий, направленных на укрепление здоровья воспитанников и их физическое развитие; организации различных видов деятельности и общения воспитанников; организации образовательной деятельности по реализации Программы; осуществлении взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников и работниками образовательного учреждения; методическом обеспечении образовательного процесса, владении информационно-коммуникационными технологиями и умением применять их в образовательном процессе.

Учреждение постоянно обеспечивает работникам возможность повышения профессиональной квалификации, ведения методической работы, применения, обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий обучающихся с РАС.

Учитель-дефектолог для осуществления эффективного коррекционного обучения детей с РАС должен обладать высоким уровнем профессиональных компетенций и личностных качеств:

- знать клинико-психологические особенности детей с РАС их образовательные потребности;
- владеть методами психолого-педагогической диагностики и коррекции;
- уметь отбирать содержание и методы образовательной деятельности по

профессиональной коррекции недостатков развития у дошкольников;

- учитывать индивидуальные особенности детей;
- обладать личностными качествами, обеспечивающими полноценную коммуникацию с детьми, отстающими в психоречевом развитии, имеющими особенности поведения и деятельности;
- обладать высоким уровнем коммуникативной и речевой культуры;
- уметь устанавливать коллегиальные взаимоотношения с врачами, психологами, учителями общеобразовательных учреждений, членами ПМПК для выработки оптимальных условий коррекции нарушений развития у детей;
- осознавать свою личную профессиональную ответственность при интерпретации результатов педагогической диагностики и проектировании собственной профессиональной деятельности.

Учитель-дефектолог несет ответственность за реализацию задач и уровень коррекционно-развивающей работы с детьми, направляет и координирует деятельность членов педагогического коллектива группы. Он осуществляет:

- психолого-педагогическое изучение детей в начале и в конце учебного года; составляет развернутые психолого-педагогические характеристики детей; оформляет дефектологическую карту обследования ребенка;
- на основе анализа результатов обследования и с учетом программных требований осуществляет планирование работы, составляет рабочую программу;
- проводит анализ динамики развития каждого ребенка и текущий мониторинг в процессе коррекционно-развивающего обучения;
- взаимодействует со специалистами ППк при определении образовательного маршрута; для получения дополнительных рекомендаций по работе с воспитанником с РАС;
- организует работу с родителями: проводит групповые и индивидуальные консультации, родительские собрания, открытые занятия с использованием видеозаписи.

Учитель-дефектолог работает с детьми ежедневно в утренний отрезок времени. Его занятия включаются в расписание организованной образовательной деятельности. Учитель-дефектолог реализует следующие направления:

- формирование целостного представления о картине мира с учетом возрастных и специфических особенностей развития детей с РАС;
- формирование элементарных математических представлений;

Учитель-дефектолог также проводит индивидуальные и подгрупповые занятия, решая задачи профилактики и коррекции недостатков эмоционально-волевой сферы, познавательного развития, формирования общей структуры деятельности у детей с РАС.

Учитель-логопед совместно с учителем-дефектологом осуществляют работу в образовательной области «Речевое развитие». Основная функция логопеда – обучение детей с РАС речи с помощью вербальных и невербальных средств. во время ООД, совместной деятельности с ребенком и в процессе индивидуальных занятий.

С группой детей работают 2 воспитателя, каждый имеет среднее профессиональное или высшее профессиональное образование с обязательным повышением квалификации в области оказания помощи детям с РАС в объеме не

меньше 72 часов.

Воспитатели реализуют задачи АООП пяти образовательных областей, при этом круг их функциональных обязанностей расширяется за счет:

- участия в мониторинге освоения АООП (педагогический блок),
- адаптации рабочих программ и развивающей среды к образовательным потребностям воспитанников с РАС;
- совместной со специалистами реализацией задач коррекционно-развивающего компонента программы в рамках своей профессиональной компетенции.

Задачи коррекционно-развивающего компонента программы воспитатели реализуют в процессе режимных моментов, совместной с детьми деятельности и самостоятельной деятельности детей, проведении групповых и подгрупповых занятий, предусмотренных расписанием ООД. Воспитатель по согласованию со специалистом проводит индивидуальную работу с детьми во второй половине дня. В это время по заданию специалистов (учителя-дефектолога и логопеда) воспитатель планирует работу, направленную на развитие общей и мелкой моторики, сенсорных способностей, предметно-практической и игровой деятельности, закрепляются речевые навыки. Работа организуется в форме игры, практической или речевой деятельности, упражнений.

Модель взаимодействия всех педагогов и специалистов для обеспечения единства в работе:

1. Воспитатели совместно с учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом изучают особенности психофизического развития детей и освоения АООП. Заполняются диагностические карты на каждого ребенка (Приложение №2). Педагогическим коллективом группы обсуждаются достижения и образовательные трудности детей, намечаются пути коррекции. Проводятся 2 раза в учебном году плановые ППк

2. Совместно разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты на каждого ребенка.

Специалисты должны знать содержание не только тех разделов программы, по которым они непосредственно проводят работу, но и тех, по которым работает воспитатель. В свою очередь воспитатели должны знать содержание тех видов деятельности, которые осуществляют специалисты.

3. Совместно готовятся и проводятся праздники, развлечения, тематические и интегрированные мероприятия. Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив совместно с музыкальным руководителем.

4. Педагогический коллектив тесно взаимодействует с родителями воспитанников (законных представителей).

Основная задача педагогов в работе с родителями – помочь им стать заинтересованными, активными и действенными участниками образовательного и коррекционно-развивающего процесса. Педагоги разъясняют родителям необходимость ежедневного общения ребенком в соответствии с рекомендациями, которые дают специалисты.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и в

совместном решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

### **3.5. Финансовые условия реализации Программы**

В объем финансового обеспечения реализации Программы включаются затраты на оплату труда педагогических работников с учетом специальных условий получения образования обучающимися с РАС.

### **3.6. Материально-технические условия реализации Программы**

В ДОО созданы необходимые материально-технические условия реализации Программы, которые обеспечивают:

- возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы;

- выполнение санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи:

  - к условиям размещения организаций, осуществляющих образовательную деятельность,

    - 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;

    - выполнение требований пожарной безопасности и электробезопасности;

    - выполнение требований по охране здоровья воспитанников и охране труда работников;

    - возможность для беспрепятственного доступа воспитанников к объектам инфраструктуры организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Имеется необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников с РАС, педагогической, административной и хозяйственной деятельности оснащение и оборудование:

- 1) мебель, техническое оборудование, инвентарь для художественного творчества, музыкальные инструменты, спортивный и хозяйственный инвентарь;

- 2) помещениям для игры и общения, занятий различными видами дошкольной деятельности (трудовой, конструктивной, продуктивной, театрализованной, познавательной-исследовательской), двигательной и других форм детской активности с участием взрослых и других детей:

- 3) учебно-методические комплекты для реализации Программы, дополнительная литература по проблеме организации коррекционно-образовательной деятельности с детьми с ОВЗ, в т.ч. с РАС:

- 4) комплекты развивающих игр и игрушек, способствующие разностороннему развитию детей в соответствии с направлениями развития

дошкольников в соответствии с ФГОС ДО и специальными образовательными потребностями детей с РАС.

### **3.7. Режим и распорядок дня**

Режим дня предусматривает рациональное чередование отрезков сна и бодрствования в соответствии с физиологическими обоснованиями, обеспечивает хорошее самочувствие и активность ребёнка, предупреждает утомляемость и перевозбуждение.

Режим и распорядок дня устанавливаются с учётом требований СанПиН 1.2.3685-21, условий реализации программы ДОО, потребностей участников образовательных отношений.

*Основными компонентами режима в ДОО являются:* сон, пребывание на открытом воздухе (прогулка), образовательная деятельность, игровая деятельность и отдых по собственному выбору (самостоятельная деятельность), прием пищи, личная гигиена. Содержание и длительность каждого компонента, а также их роль в определенные возрастные периоды закономерно изменяются, приобретая новые характерные черты и особенности.

Дети, соблюдающие режим дня, более уравновешены и работоспособны, у них постепенно вырабатываются определенные биоритмы, система условных рефлексов, что помогает организму ребёнка физиологически переключаться между теми или иными видами деятельности, своевременно подготавливаться к каждому этапу: приему пищи, прогулке, занятиям, отдыху. Нарушение режима отрицательно сказывается на нервной системе детей: они становятся вялыми или, наоборот, возбужденными, начинают капризничать, теряют аппетит, плохо засыпают и спят беспокойно.

Приучение детей выполнять режим дня осуществляется с раннего возраста, когда легче всего вырабатывается привычка к организованности и порядку, активной деятельности и правильному отдыху с максимальным проведением его на свежем воздухе. Эта работа проводится постепенно, последовательно и ежедневно.

*Режим дня гибкий*, однако неизменными остаются время приема пищи, интервалы между приемами пищи, обеспечение необходимой длительности суточного сна, время отхода ко сну; проведение ежедневной прогулки.

*При организации режима предусмотрено оптимальное чередование самостоятельной детской деятельности и организованных форм работы с детьми, коллективных и индивидуальных игр, достаточная двигательная активность ребёнка в течение дня, обеспечивать сочетание умственной и физической нагрузки.*

Время образовательной деятельности организуется таким образом, чтобы вначале проводились наиболее насыщенные по содержанию виды деятельности, связанные с умственной активностью детей, максимальной их произвольностью, а затем творческие виды деятельности в чередовании с музыкальной и физической активностью.

*Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, условия организации образовательного процесса соответствуют требованиям, предусмотренным СанПиН 1.2.3685-21 и СП 2.4.3648-20.*

Режим дня строится с учётом сезонных изменений. В тёплый период года увеличивается ежедневная длительность пребывания детей на свежем воздухе, образовательная деятельность переносится на прогулку (при наличии условий).

Согласно СанПиН 1.2.3685-21 при температуре воздуха ниже минус 15°C и скорости ветра более 7 м/с продолжительность прогулки для детей до 7 лет сокращают. При осуществлении режимных моментов необходимо учитывать также индивидуальные особенности ребёнка (длительность сна, вкусовые предпочтения, характер, темп деятельности и так далее).

*Режим питания* зависит от длительности пребывания детей в ДОО и регулируется СанПиН 2.3/2.4.3590-20.

Соблюдаются требования и показатели организации образовательного процесса и режима дня.

*Таблица.  
Требования и показатели  
организации образовательного процесса и режима дня*

Показатель	Возраст	Норматив
<b>Требования к организации образовательного процесса</b>		
Начало занятий не ранее	все возрасты	8.00
Окончание занятий, не позднее	все возрасты	17.00
Продолжительность занятия для детей дошкольного возраста, не более	от 3 до 4 лет	15 минут
	от 4 до 5 лет	20 минут
	от 5 до 6 лет	25 минут
	от 6 до 7 лет	30 минут
Продолжительность дневной суммарной образовательной нагрузки для детей дошкольного возраста, не более	от 3 до 4 лет	30 минут
	от 4 до 5 лет	40 минут
	от 5 до 6 лет	50 минут или 75 минут при организации 1 занятия после дневного сна
	от 6 до 7 лет	90 минут
Продолжительность перерывов между занятиями, не менее	все возрасты	10 минут
Перерыв во время занятий для гимнастики, не менее	все возрасты	2-х минут
<b>Показатели организации режима дня</b>		
Продолжительность дневного сна, не менее	4-7 лет	2,5 часа
Продолжительность прогулок, не менее	для детей до 7 лет	3 часа в день
Суммарный объем двигательной активности, не менее	все возрасты	1 час в день
Утренний подъем, не ранее	все возрасты	7 ч 00 минут
Утренняя зарядка, продолжительность, не менее	до 7 лет	10 минут

*Таблица.  
Количество приемов пищи в зависимости от режима*

**функционирования организации и режима обучения**

<b>Вид организации</b>	<b>Продолжительность, либо время нахождения ребёнка в организации</b>	<b>Количество обязательных приемов пищи</b>
Дошкольная образовательная организация	8-10 часов	завтрак, второй завтрак, обед и полдник

Согласно пункту 2.10 СП 2.4.3648-20 в ДОО соблюдаются следующие требования к организации образовательного процесса и режима дня:

- режим двигательной активности детей в течение дня организуется с учётом возрастных особенностей и состояния здоровья;
- при организации образовательной деятельности предусматривается введение в режим дня физкультминуток во время занятий, гимнастики для глаз, обеспечивается контроль за осанкой, в т.ч., во время письма, рисования и использования электронных средств обучения;
- физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия организуются с учётом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей.
- возможность проведения занятий физической культурой и спортом на открытом воздухе, а также подвижных игр, определяется по совокупности показателей метеорологических условий (температуры, относительной влажности и скорости движения воздуха) по климатическим зонам. В дождливые, ветреные и морозные дни занятия физической культурой должны проводиться в зале.

**Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений**  
**Режим дня**  
**(холодный период)**

Приём детей, осмотр, игры, индивидуальная работа	7.00—7.50
Игры	7.50—8.10
Утренняя гимнастика	8.10—8.20
Подготовка к завтраку	8.20 – 8.35
Завтрак	8.35—8.50
Подготовка к НОД/ Индивидуальная работа	8.50—9.00
1. Организованная детская деятельность	9.00—9.15
2. Организованная детская деятельность	9.25—9.40
3. Организованная детская деятельность	9.50 – 10.05
2-ой завтрак	10.05—10.10
Индивидуальная работа / игры	10.10 – 10.25
Подготовка к прогулке	10.25 – 10.35
Прогулка	10.35—12.05
Возвращение с прогулки, гигиенические процедуры, подготовка к обеду	12.05—12.15
Обед	12.15 – 12.30
Подготовка ко сну	12.30 – 12.40
Сон	12.40—15.10

Постепенный подъем, гимнастика после сна Гигиенические процедуры, подготовка к полднику	15.10—15.20
Полдник	15.20—15.35
Игры/Индивидуальная работа	15.35—16.10
Подготовка к прогулке	16.10—16.25
Прогулка. Уход домой	16.25—17.30

**Расписание  
организованной детской деятельности  
(холодный период)**

<b>Дни неде ли</b>	<b>Специалисты</b>	<b>Воспитатели</b>
<i>Понедельник</i>	9.00-9.15 Ознакомление с предметным и социальным окружением 8.50 – 9.50 Индивидуальная работа учителя-логопеда	9.25 – 9.40 Лепка/ Аппликация 9.50-10.05 Музыкальное развитие
<i>Вторник</i>	9.00-9.15 ФЭМП/ Конструирование 8.50 – 9.50 Индивидуальная работа учителя-логопеда	9.25 – 9.40 Рисование 9.50-10.05 Физическая культура
<i>Среда</i>	9.00 – 9.15 Обучение игре/ театрализованная деятельность (совместно с воспитателем) 8.50 – 9.50 Индивидуальная работа учителя-логопеда	9.00 – 9.15 Обучение игре/ театрализованная деятельность (совместно с уч-дефектологом) 9.50-10.05 Музыкальное развитие
<i>Четверг</i>	9.00-9.15 Развитие речи 8.50 – 9.50 Индивидуальная работа учителя- логопеда, учителя-дефектолога	8.50 – 9.50 Индивидуальная работа воспитателя 9.50-10.05 Физическая культура
<i>Пятница</i>	9.00 – 9.15 Обучение игре/ театрализованная деятельность (совместно с воспитателем) 8.50 – 9.50 Индивидуальная работа учителя-логопеда	9.00 – 9.15 Обучение игре/ театрализованная деятельность (совместно с уч-дефектологом) 11.45-12.05 Физическое развитие (на улице)

Образовательные области	Базовый вид деятельности	Максимально допустимое количество занятий в неделю
		<i>Инвариантная часть (обязательная)</i>
<b>Физическое развитие</b>	Физическая культура	2 раза в неделю
	Формирование начальных представлений о здоровом образе жизни	В рамках реализации других образовательных областей (в пределах примерного времени, с использованием форм и методов работы, а также форм организации детей, определённых для областей), в ходе режимных моментов
<b>Познавательное развитие</b>	Ознакомление с предметным и социальным окружением	1 раз в неделю
	Формирование элементарных математических представлений	0,5 раз в неделю
	Конструирование	0,5 раз в неделю
	Обучение игре	1 раз в неделю
	Театрализованная деятельность	1 раз в неделю
<b>Развитие речи</b>	Развитие речи	1 раз в неделю
	Подготовка к обучению грамоте	В индивидуальной работе при подготовке к школе
	Приобщение к художественной литературе	В рамках реализации других образовательных областей (в пределах примерного времени, с использованием форм и методов работы, а также форм организации детей, определённых для областей), в ходе режимных моментов
<b>Художественно-эстетическое развитие</b>	Рисование	1 раз в неделю
	Лепка	0,5 раз в неделю
	Аппликация	0,5 раз в неделю
	Музыка	2 раза в неделю
<b>Социально-коммуникативное развитие</b>	Социализация, усвоение норм и ценностей, принятых в обществе,	В рамках реализации других образовательных областей (в пределах примерного времени, с использованием форм и методов работы, а также форм организации детей, определённых для областей), в ходе режимных моментов
	Формирование основ безопасного поведения	

	Самообслуживание, самостоятельность				
		11 занятий в неделю + 2 индивидуальных занятия с учителем-логопедом+ 2 индивидуальных занятия в неделю с учителем-дефектолом 15 в неделю/ 60 знятий в месяц/ 540 занятий в год			
<b>Образовательная деятельность в ходе режимных моментов</b>					
Утренняя гимнастика	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Конструирование	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Комплексы закаливающих процедур	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Гигиенические процедуры	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Ситуативные беседы при проведении режимных моментов	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Чтение художественной литературы	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Дежурства	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Прогулки	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Самостоятельная деятельность детей					
Игра	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно
Самостоятельная деятельность детей в центрах (уголках развития)	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно	Ежедневно

### **3.8. Календарный план воспитательной работы.**

Календарный план воспитательной работы составлен в соответствии с федеральным календарным планом воспитательной работы и рабочей программой воспитания ДОО.

В нем учтен примерный перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат.

#### **Январь**

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

#### **Февраль**

*2 февраля:* день победы Вооруженных сил СССР над армией гитлеровской Германии в 1943 году в Сталинградской битве (рекомендуется включать в план

воспитательной работы с дошкольниками регионально и (или) ситуативно);

*8 февраля:* День российской науки;

*21 февраля:* Международный день родного языка;

*23 февраля:* День защитника Отечества.

### **Март**

*8 марта:* Международный женский день;

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

*27 марта:* Всемирный день театра.

### **Апрель**

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

*22 апреля:* Всемирный день Земли.

### **Май**

*1 мая:* Праздник Весны и Труда;

*9 мая:* День Победы;

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

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

*19 мая:* День детских общественных организаций России;

*24 мая:* День славянской письменности и культуры.

### **Июнь**

*1 июня:* Международный день защиты обучающихся;

*5 июня:* День эколога;

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

*12 июня:* День России.

### **Июль**

*8 июля:* День семьи, любви и верности;

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

### **Август**

*22 августа:* День Государственного флага Российской Федерации;

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

*27 августа:* День российского кино.

### **Сентябрь**

*1 сентября:* День знаний;

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

*27 сентября:* День воспитателя и всех дошкольных работников.

### **Октябрь**

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

5 октября: День учителя;  
16 октября: День отца в России.

**Ноябрь**

4 ноября: День народного единства;  
27 ноября: День матери в России;  
30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации.

**Декабрь:**

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

5 декабря: День добровольца (волонтера) в России;

8 декабря: Международный день художника;

9 декабря: День Героев Отечества;

31 декабря: Новый год.

Часть Программы, формируемая участниками образовательных отношений

Таблица.

Календарный план воспитательной работы

**Планирование на учебный год**

<i>Время года</i>	<i>Тема (по неделям)</i>	<i>Задачи</i>
<b>О С Е Н Ь</b>	<i>сентябрь</i>	
	1.Обследование детей	Обследование детей в начале учебного года
	4. Осень. Признаки осени	Знакомить детей с признаками осени.
	5. Осень. Осенняя одежда.	Знакомить детей с признаками осени, предметами осенней одежды и обуви
	<i>октябрь</i>	
	1. Овощи	Учить детей узнавать овощи: морковь, огурец, капуста, помидор, репа, свекла и др.
	2.Фрукты	Учить детей узнавать фрукты: яблоко, груша, апельсин, лимон, банан и др.).
	3. Я человек. Части тела.	Знакомить детей с основными частями тела и лица (руки, ноги, голова, глаза, рот, уши и др.)
	4. Гигиенические принадлежности	Знакомить детей с гигиеническими принадлежностями
	<i>ноябрь</i>	
	1. Домашние животные	Знакомить детей с домашними животными и их детенышами: кошка, собака, корова, лошадь, коза, свинья и др.. (части тела — голова, туловище, лапы, хвост; глаза, уши, нос, рога), с их повадками и образом жизни.

	2. Домашние птицы	Знакомить детей с домашними птицами и их детенышами: куриц, петух, гусь и др.
	3. Дикие животные	Знакомить детей с дикими животными: заяц, еж, медведь, лиса (строение, образ жизни, повадки).
	4. Птицы	Учить детей узнавать птиц. Знакомить детей с птицами (ворона, воробей и др.).
	<b>декабрь</b>	
<b>Зима</b>	1. Зима. Признаки зимы.	Знакомить детей с отдельными признаками зимы.
	2. Зима. Зимняя одежда.	Знакомить детей с признаками зимы. Знакомить детей с предметами зимней одежды, головными уборами и обувью.
	3. Животные холодных стран.	Познакомить с животными холодных стран.
	4. Елка.	Расширять представление о новогоднем празднике. Подготовка к утреннику.
	5. Новый год.	Расширять представление о Новом годе.
	<b>январь</b>	
	1. Зимние забавы. Зимний спорт.	Знакомить детей с зимними забавами (лыжи, коньки, санки, катание с горки и др.)
	2. Транспорт.	Знакомить детей с разными видами транспорта.
	3. Продукты питания	Знакомить детей с пищей (хлеб, суп, каша, котлеты, молоко, чай, компот, конфеты, кефир и др.). Знакомить их с блюдами (салат, щи, макароны, картофель, сыр, печенье, масло, пирог и др.).
	<b>февраль</b>	
	1. Посуда	Знакомить детей с посудой и ее назначением.
	2. Мой дом Мебель. Бытовая техника.	Знакомить детей с обустройством квартиры (кухня, комната, ванная комната и др.), с мебелью (кровать, стол, стул, шкаф и др.) и их назначением. Знакомить детей с бытовой техникой и ее назначением.
	3. Профессии (воспитатель, врач).	Формировать представления о профессиях: воспитатель, врач, шофер и др. Знакомить детей с видами инструментов.
	4. День защитника Отечества.	Формировать представления о Дне Защитника Отечества (солдат, моряк и др.).
<b>март</b>		
<b>Весна</b>	1. Мамин праздник.	Формировать представления о Международном Женском дне.
	3. Весна. Признаки ранней весны.	Знакомить детей с отдельными признаками весны. Знакомить детей с предметами весенней одежды, головными уборами и обувью
	4. Игрушки	Знакомить детей с игрушками (мяч, машина, мишка, кукла, кубики, пирамидка, шар, самолет, барабан и др.).
	5. Обитатели морей	Знакомить детей с обитателями морей.

<b>апрель</b>	
1 Животные жарких стран.	Познакомить детей с животными жарких стран.
2. День космонавтики	Сформировать представления детей о космосе.
3. Труд людей весной	Знакомить детей с трудом людей весной.
4. Деревья и кустарники. Деревья весной	Учить детей узнавать деревья и кустарники.
<b>Май</b>	
1. День Победы.	Знакомить детей с праздником «День Победы».
2. Насекомые	Знакомить детей с разными видами насекомых.
3. Цветы. Ягоды.	Знакомить детей с разными видами цветов. Знакомить детей с разными видами ягод.
4. Обследование детей (Диагностика)	Обследование детей в конце учебного года

Все мероприятия проводятся с учётом особенностей Программы, а также возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

#### **4. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ**

##### **Краткая презентация Программы**

Возрастные и иные категории детей, на которых ориентирована Программа Организации

Программа отвечает образовательному запросу социума, обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста с РАС в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей, особых образовательных потребностей, связанных с РАС, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности.

Программа обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала. Учитывает особые образовательные потребности обучающихся дошкольного возраста с РАС, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

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

ограниченно приложима.

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

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

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

отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченными / повторяющимися формами поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;

сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

**Второй уровень** – потребность в существенной поддержке, что проявляется: в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;

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

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

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

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

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

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

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

сниженный интерес к социальным взаимодействиям;

негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);

сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;

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

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

Несмотря на то, что классификация DSM-5 даёт лишь частичное

представление о неоднородности контингента детей дошкольного возраста с РАС, из неё следует необходимость дифференцированного подхода к формированию образовательной траектории дошкольного образования детей с РАС во всех её составляющих (содержательном, деятельностном и процессуальном). Этим будет обеспечена возможность реализации особых образовательных потребностей аутичных детей дошкольного возраста и непрерывность перехода к одному из вариантов АОП начального общего образования (НОО) обучающихся с РАС.

Используемые Примерные программы

АОП ДОО основана на Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденной приказом Министерства Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

**Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями, имеющими детей с РАС.**

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с ОВЗ, будут недостаточно успешными без постоянного контакта с родителями (законным представителем). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отработывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в Организации и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-дефектологом, 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.

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.

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

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

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

Ребенок 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 ребенка;

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

Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребенка 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 ребенка, 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 ребенка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

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

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

Цель взаимодействия педагогического коллектива Организации, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребенок - семья - организация": приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом; основные решения,

касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители); организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребенка.

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 ребенком, условиями работы в Организации, ходом занятий.

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 ее 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 ребенку и почему. Следует подчеркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчеркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребенок с аутизмом. Установление ребенку 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 ребенка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребенку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребенком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

Формы работы с родителями: индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, открытые просмотры видеозаписей занятий с ребенком с обсуждением.

Очень важно и в дошкольной организации, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребёнка уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные компетенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к взрослым и детям.

Работа с родителями строится по 4 направлениям:

*1. Педагогический мониторинг.*

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

Содержание работы:

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

### *2. Педагогическая поддержка.*

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

Содержание работы:

-обеспечение информационной открытости ДОО (официальный сайт, группы по инициативе родителей в социальных сетях), возможность задать любые интересующие вопросы, (в том числе и анонимно) специалистам дошкольного учреждения посредством сайта, почтовых ящиков обратной связи на группах, внести любые предложения.

- организация «мягкой» адаптации детей к детскому саду;
- индивидуальные консультации воспитателей, специалистов для родителей;
- групповые мероприятия («День открытых дверей», акции, проекты и др.);
- информационные стенды для родителей;
- своевременное оповещение о планируемых в ДОО мероприятиях;
- организация совместной трудовой деятельности детей и родителей (субботники);
- привлечение семей к участию в конкурсах разного уровня;
- выставки семейного творчества.

### *3. Педагогическое образование.*

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

- мастер-классы;
- индивидуальные и подгрупповые консультации;
- родительские гостиные;
- тренинги и др.

### *1. Совместная деятельность педагогов и родителей.*

Цель: Активное включение родителей в совместную деятельность с детьми. Содержание работы:

- совместные мероприятия, праздники, проекты для родителей и детей;
- привлечение родителей к участию в мероприятиях детского сада;

- организация выставок совместных детско-родительских работ в ДОУ к праздникам, в рамках тематических недель и педагогических проектов.

## Приложение №1

### Программно-методическое обеспечение образовательного процесса

1. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов/ Лори Фрост – М., Теревинф, 2011.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. изд12, М., Теревинф, 2020
3. Детский аутизм и АВА. АВА. Терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения/ Роберт Шрамм. Екатеринбург, 2020.
4. Эрготерапия для детей с аутизмом. Кара Косински. Екатеринбург, 2017.
5. Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии. Методы обучения детей с аутизмом и др. особенностями. Мэри Барбера. Екатеринбург, 2019.
6. Воспитание ребенка с аутизмом в семье: пособие для родителей и педагогов общеобразовательных учреждений, реализующих ФГОС НОО ОВЗ и АООП НОО обучающихся с РАС/В.Б. Тюлина , - М. ВЛАДОС, 2018.
7. Регина Н.Ф., Танцюра С.Ю. Организация работы с ребенком с аутизмом. Взаимодействие специалистов и родителей. – М: ТЦ Сфера, 2020.
8. Геслак Д. Адаптивная физкультура для детей с аутизмом. Методические основы и базовый комплекс упражнений: Методические основы и базовый комплекс упражнений для физической активности детей и подростков с РАС/- Екатеринбург, 2019.
9. Танцюра С.Ю. Игровые упражнения для развития речи у неговорящих детей. Методические рекомендации. :Методические рекомендации – М: ТЦ Сфера, 2019.
10. Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы. Л.Г. Нуриева- Изд. 10.- М:Теревинф, 2019.
11. Щукина Д.А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра: Учебно-методическое пособие. – М: Редкая птица, 2019.
12. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с РАС (+ Карточки). Пособие для логопедов и родителей./ В.С. Сандрикова. - М: Редкая птица, 2019.
13. Ширли Коэн. Как жить с аутизмом? Психолого-педагогические рекомендации по работе и взаимодействию с детьми с аутизмом. – М., Институт общегуманитарных исследований, 2017.
14. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом/ Марлен Коэн. – Екатеринбург, 2018.
15. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Как в процессе повсед. Взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться. – 2-е изд./ Салли Роджерс – Екатеринбург, 2019.

16. Бардышевская М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. Учебное пособие. – М: Когито-Центр, 2019.

**Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»**

<b>Автор-составитель</b>	<b>Наименование издания</b>	<b>Издательство</b>
Л. В. Абрамова, И.Ф. Слепцова	Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Младшая группа (3-4 года)	Мозаика-синтез, Москва, 2020
Слепцова И. Ф., Абрамова Л.В	Социально-коммуникативное развитие дошкольников. Вторая группа раннего возраста (2-3 года) ФГОС. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Новые возможности	М- Мозаика – Синтез, 2020
Куцакова Л.В.	Трудовое воспитание в детском саду (3-7 лет)	Мозаика-синтез, Москва, 2014
Теплюк С.Н.	Игры-занятия на прогулке с малышами	Мозаика-синтез, Москва, 2014
Губанова Н.Ф.	Развитие игровой деятельности. Вторая группа раннего возраста (2 — 3 года).	Мозаика-синтез, Москва, 2014
Губанова Н.Ф.	Развитие игровой деятельности. Младшая группа (3-4 года).	Мозаика-синтез, Москва, 2014
О.Е. Белова	Циклы игровых комплексов с детьми 2-4 лет в адаптационный период по программе «От рождения до школы»	Волгоград: Учитель, 2015, -154 с.
Кривенко Е.Е.	Адаптационные игры для детей раннего возраста. Соответствует ФГОС ДО. (80 стр) Ранний возраст «Теремок»	Издательство «Цветной мир», 2018

**Образовательная область «Познавательное развитие»**

<b>Автор-составитель</b>	<b>Наименование издания</b>	<b>Издательство</b>
Кравченко И.В., Долгова Т.Л.	Прогулки в детском саду. Младшая и средняя группы	Сфера, 2015
Дыбина О. В.	Ознакомление с предметным и социальным окружением: Младшая группа (3 — 4 года)	Мозаика-синтез, Москва, 2020
Лобынько Л.В.	Игры-занятия для детей раннего возраста (2 – 3 года)	
Помораева И.А., Позина	Формирование элементарных математических представлений. Вторая группа раннего возраста	Мозаика-синтез,

В,А.	(2 — 3 года).	Москва, 2021
Помораева И.А., Позина В.А.	Формирование элементарных математических представлений. Младшая группа (3 — 4 года).	Мозаика-синтез, Москва, 2021
Т.В. Смирнова.	Ребенок познает мир (игровые занятия по формированию представлений о себе для младших дошкольников)	изд. 20е. Волгоград: Учитель, 2014 – 167 с.
З.И. Самойлова	Организация деятельности детей на прогулке. Первая младшая группа	Волгоград: Учитель, 2015.-76с.
Соломенникова О.А.	Ознакомление с природой в детском саду. Вторая группа раннего возраста (2 — 3 года).	Мозаика-синтез, Москва, 2016
Соломенникова О.А.	Ознакомление с природой в детском саду. Младшая группа (3 — 4 года)	Мозаика-синтез, Москва, 2016
Касаткина Е.И.	Дидактические игры для воспитания детей раннего возраста. Соответствует ФГОС ДО Ранний возраст «Теремок»	Издательство «Цветной мир», 2018
Наглядно-дидактические пособия		
ВераксаН. Е., ВераксаА.Н.Серия «Играем всказку»: «Репка»; «Теремок»; «Три медведя»; «Три поросенка».		
Ушакова О.С., Лыкова И.А. Беседы по картинкам «Кисонька-мурысонька», Издательство «Цветной мир», 2016		
Ушакова О.С., Лыкова И.А. Беседы по картинкам «Куручка-рябушечка», Издательство «Цветной мир», 2016		
Ушакова О.С., Лыкова И.А. Беседы по картинкам «Несет меня лиса», Издательство «Цветной мир», 2016		
Ушакова О.С., Лыкова И.А. Беседы по картинкам «Сорока-белобока», Издательство «Цветной мир», 2016		
Серия «Мир в картинках»: «Авиация»; «Автомобильный транспорт»; «Арктика и Антарктика»; «Бытовая техника»; «Водный транспорт»; «Высоко в горах»; «Инструменты домашнего мастера»; «Космос», «Офисная техника и оборудование»; «Посуда»; «Школьные принадлежности», «Деревья и листья»; «Домашние животные»; «Домашние птицы»; «Животные — домашние питомцы»; «Животные жарких стран»; «Животные средней полосы» «Морские обитатели»; «Насекомые»; «Овощи»; «Собаки — друзья и помощники»; «Фрукты»; «Цветы»; «Ягоды лесные»; «Ягоды садовые», «Птицы средней полосы».		
Серия «Рассказы по картинкам»: «В деревне»; «Кем быть?»; «Мой дом»; «Профессии», «Весна»; «Времена года»; «Зима»; «Лето»; «Осень»; «Родная природа».		
Серия «Расскажите детям о...»: «Расскажите детям о транспорте», «Расскажите		

<p>детям одомашненных животных»; «Расскажите детям о домашних питомцах»; «Расскажите детям о лесных животных»; «Расскажите детям о морских обитателях»; «Расскажите детям о насекомых»; «Расскажите детям о фруктах»; «Расскажите детям об овощах»; «Расскажите детям о птицах»; «Расскажите детям о садовых ягодах»</p>
<p>Плакаты: «Тело человека», «Игрушки», «Мебель», «Одежда и обувь», «Продукты питания», «Полевые цветы», «Времена года», «Времена года. Зима», «Времена года. Весна», «Времена года. Лето», «Электроприборы», «Посуда», «Домашние животные»; « Лесные животные», «Домашние и декоративные птицы», «Зимующие птицы», «Перелетные птицы», «Хищные птицы», «Знакомые птицы», «Овощи»; «Птицы»; «Фрукты», «Цветы», «Садовые цветы», «Комнатные растения», «Растения», «Водный транспорт», «Воздушный транспорт», «Пассажирский транспорт»</p>
<p>Материалы для оформления родительского уголка в групповой раздевалке</p>

### Образовательная область «Речевое развитие»

Автор-составитель	Наименование издания	Издательство
Гербова В. В.	Развитие речи в детском саду: Вторая группа раннего возраста (2 — 3 года).	Мозаика-синтез, Москва, 2020
Гербова В. В.	Развитие речи в детском саду: Младшая группа (3 — 4 года).	Мозаика-синтез, Москва, 2020
Хрестоматии		
Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 1 — 3 года.		
Хрестоматия для чтения детям в детском саду и дома: 3 — 4 года.		
Хрестоматия для младшей группы 0+ (Самовар)		
Успенский Все самое лучшее 6+(АСТ)		
Полная хрестоматия для дошкольников Кн.1 (Малыш)		
Полная хрестоматия для дошкольников Кн.2 (Малыш)		
Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Для работы с детьми 2 — 3 лет.		
Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Для работы с детьми 3 — 4 лет.		
Серия «Рассказы по картинкам»: «Колобок»; «Курочка Ряба»; «Репка»; «Теремок».		

### Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»

Автор-составитель	Наименование издания	Издательство
Д.Н. Колдина	Рисование с детьми 2-3 лет	Мозаика-синтез, Москва, 2021
Д.Н. Колдина	Лепка с детьми 2-3 лет	Мозаика-синтез, Москва, 2021
Д.Н. Колдина	Аппликация в ясельных группах детского сада. Конспекты занятий. 2-3 года. ФГОС	Мозаика-синтез, Москва, 2021
Куцакова Л.	Конструирование из строительного материала:	Мозаика-синтез,

В.	Средняя группа (4 — 5 лет).	Москва, 2018
Комарова Т.С.	Изобразительная деятельность в детском саду. Младшая группа (3 — 4 года).	Мозаика-синтез, Москва, 2021
Зацепина М.Б.	Музыкальное воспитание в детском саду. Для занятий с детьми 2-7 лет	Мозаика-синтез, Москва, 2015
И. Каплунова И. Новоскольцев а	Ясельки	Невская нота, Санкт-Петербург, 2010
И. Каплунова И. Новоскольцев а	Праздник каждый день (младшая группа)	Композитор, Санкт-Петербург, 2010
И. Каплунова И. Новоскольцев а	Ладушки Программа по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста (издание второе дополненное и переработанное)	Невская нота, Санкт-Петербург, 2015

#### Образовательная область «Физическое развитие»

Автор	Название	Издательство
Борисова М. М.	Малоподвижные игры и игровые упражнения. Для занятий с детьми 3 — 7 лет.	Мозаика-синтез, Москва, 2020
Пензулаева Л.И.	Физическая культура в детском саду: Младшая группа (3 — 4 года)	Мозаика-синтез, Москва, 2021
Т.Е. Харченко	Утренняя гимнастика в детском саду 2-3 года	Мозаика-синтез, Москва, 2020
	Комплексы утренней гимнастики и гимнастики после сна для детей второй группы раннего возраста и первой младшей группы	
<u>Степаненкова Э. Я.</u>	Сборник подвижных игр для занятий с детьми 2-7 лет. <u>ФГОС ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Новые возможности</u>	М- Мозаика – Синтез, 2020.
Пензулаева Л. И	Оздоровительная гимнастика. Комплексы упражнений для детей 3-4 лет. <u>ФГОС ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Новые возможности</u>	М- Мозаика – Синтез, 2020.

## Диагностическая карта ребенка

(ФИО ребенка)

\_\_\_\_\_ дата рождения

Решение ПМПК № \_\_\_\_\_ от \_\_\_\_\_

Кем заполнена карта

**Введение.**

Современная ситуация в образовании определяет актуальность специальной диагностической работы с детьми с ЗПР /интеллектуальными нарушениями в целях решения важных задач:

1. Определение круга проблем каждого ребенка, его сильных сторон, формулировка прогностического результата.
2. Определение оптимального образовательного маршрута.
3. Обеспечение детей индивидуальным сопровождением в группе.
4. Разработка программ индивидуальной коррекционно-образовательной работы.

Задержка психического развития – это одна из наиболее распространенных форм психической патологии, которая отличается неравно-мерностью формирования эмоциональной и познавательной сферы ребенка дошкольного возраста. Дошкольников с ЗПР отличают достаточно высокий уровень возбудимости, неустойчивость внимания, быстрая утомляемость и повышенная отвлекаемость - все эти проявления сначала отмечаются на поведенческом уровне и лишь впоследствии - в учебной деятельности. К старшему

дошкольному возрасту трудности в усвоении программы детского сада становятся наиболее заметными: дети пассивны на занятиях, крайне слабо запоминают материал, легко отвлекаются. Уровень развития познавательной деятельности, эмоционального развития, речи оказывается снижен (иногда значительно) по сравнению с нормой.

Вместе с тем, отмечается проявление инициативы и самостоятельности в игровой и предметно-практической деятельности. Способность к простому анализу и обобщению полученной информации в целом сохранена, но ребенок нуждается в активизации познавательной деятельности и мотивации к занятиям. Большинство детей с ЗПР способны адекватно воспринимать помощь, а также совершать перенос усвоенных знаний, навыков, способов действий в практическую деятельность.

Таким образом, педагогическая диагностика детей с ЗПР / интеллектуальными нарушениями должна быть направлена на то, чтобы, с одной стороны, изучить особенности разных видов деятельности каждого ребенка, а во-вторых, обозначить оптимальные способы его раннего развития (с учетом сильных сторон).

Качественная оценка индивидуальных особенностей развития разных сфер жизнедеятельности ребенка с ЗПР позволяет создать оптимальные условия для амплификации развития эмоционально-волевой, познавательной, игровой, речевой, двигательной сферы, развития позитивных качеств личности каждого ребенка, что позволяет ребенку опираться на уже имеющиеся у него знания и умения, и в конечном итоге обеспечивает его поступательное развитие.

Главной установкой в работе с детьми с ЗПР и другими интеллектуальными нарушениями становится следующее: к каждому ребенку с ЗПР подходить не с позиции, что он чего-то не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющиеся нарушения.

Таким образом, целью педагогической диагностики ребенка с ЗПР является осуществление дифференцированной, индивидуально направленной диагностики для получения объективных данных о каждом ребенке, позволяющих построить индивидуальную коррекционную программу с учетом потенциальных возможностей каждого ребенка.

*При этом решаются следующие задачи:*

1. Определение исходного уровня разных показателей состояния психического развития ребенка и их динамики.
2. Выявление эмоционально-личностных особенностей.
3. Определение зонального и ближайшего развития, особенностей протекания мыслительных операций, интеллектуальной деятельности.
4. Определение уровня работоспособности, целенаправленности, обучаемости, особенностей принятия помощи.

В процессе педагогического наблюдения оцениваются:

- развитие аффективной, эмоционально-волевой сфер;
- познавательная сфера, интеллектуальные возможности;
- степень ориентации в пространстве, во времени;
- уровень развития продуктивной деятельности;
- состояние общей и мелкой моторики;
- уровень сформированности речи;
- овладение навыками счета, письма, чтения;
- уровень развития сюжетно-ролевой игры;
- готовность к учебной деятельности.

Анализ результатов наблюдения не только выявляет уровень актуальных возможностей ребенка, но и позволяет определить его «зону успешности, зону ближайшего развития», с учетом которых составляется план индивидуальных занятий с ребенком, и определяется его «образовательный маршрут» в целом.

1 балл	Зона риска для ребенка, создает значительные проблемы в адаптации к окружающей действительности, требует особого внимания педагогов, коррекции
2 балла	Требует дополнительной коррекционной работы. Показатели, находящиеся в стадии формирования.
3 балла	Зона успешности ребенка, является положительным достижением в развитии, помогает ребенку в адаптации

### Образец заполнения карты (по сферам жизнедеятельности)

Аффективная сфера				
Немотивированное колебание настроения	Негативизм	Агрессия	Поведение в конфликте	Реакция на замечания
Часто;	Спонтанный;	Спонтанная;	Провоцирует конфликт-	Игнорирует;

Редко;Оченьредко; Ненаблюдается	Часто; Принеудачах; Есть возможностьпереубедить, но воз-можен повтор;Оченьредко; Ненаблюдается	Часто;Ответная;Принеудачах; Быстроуспокаивается; Оченьредко;Ненаблюдается	ты; Активно вступает вконфликты других де-тей; Не может сам найтивыход из конфликтнойситуации, но проситвзрослого; Конфликтыредкие,самстараются не вступать;Неконфликтен; Помогает другим детямв разрешении кон-фликтных ситуаций	Проявляетнежелательноеповедение;Н е проявляет никаких реакций;Останавливается, но в дальнейшемповторяет нежелательные действия;Нуждается в многократном повторе-ниизамечания; Требуетсядополнительнаястимуля-ция; Исправляет свои действия;Адекватноаргументируетсво епове-дение
------------------------------------	--	---	---	---

### Состояние эмоционально-волевой сферы

Реакция на оценку своей деятельности	Смена настроения	Регуляция эмоций	Понимание эмоций
Аффективная, бурная; Безразличная; Неадекватная положительная; Адекватная ситуаци и	Агрессивность; Частая смена настроения; Капризы, истерики; Уплотненность эмоций; Часто плачет; Замкнутость; Преобладают положительные эмоции	Отсутствие контроля; Слабый контроль, требуется внешняя поддержка; В знакомых ситуациях может себя контролировать	Не дифференцирует; Различает, показывает на картинке; Различает, показывает на себе; Понимает, называет

**Моторика**

Общая моторика	Мелкая моторика	Артикуляционная моторика	Использование жестов и мимики
<p>Грудности создания, удержания, переключения, позы; Нарушение координации; Высокий тонус;</p>	<p>Грудности создания, удержания, переключения, позы; Нарушение координации; Высокий тонус;</p>	<p>Неслышит, не выполняет; Синкинезии; Мало подвижные ОАА; Высокий тонус;</p>	<p>Не использует; Амимичность; Гримасничание; Подвешивание предмета;</p>
<p>Слабый тонус, вялость; Незначительные нарушения; Гармоничное развитие</p>	<p>Слабый тонус, вялость; Незначительные нарушения; Неправильный кистевой захват; Владение/невладение ножницами; Достаточный уровень развития</p>	<p>Слабый тонус; Слышит, выполняет упражнения</p>	<p>Показывает жестом желаемое; Активно использует жесты и мимику в общении (как средство коммуникации)</p>

Коммуникация							
Установление контакта	Отношение к сверстникам	Взгляд в глаза	Отношение ко взрослым	Альтернативные методы коммуникации	Средства общения		
					Экспрессивно-мимические (взгляд, выражение лица и др.)	Предметно-действенные (поза, жесты, действия)	Речевые
На контакт не идет; Контакт непродуктивный, не продолжается; Взгляд в сторону говорящего; Требуется время на привыкание; На контакт идет легко; Поддерживает диалог;	Безразличие; Отвержение; Негативизм; Застенчивость; Интерес, но без инициативы; Активен в общении и игре; Сотрудничество	Избегает; Аффективная реакция; Смотрит редко; Требуется стимуляция; Смотрит на лицо спокойно перед другими людьми	Безразличие; Отвержение; Привязанность к одному человеку; Взрослый – человек, удовлетворяющий потребности ребенка; Кратковременный контакт; Застенчивость; Требуется постоянного эмоционального внимания, ласки; Мотив – совместная деятельность со взрослым; Интерес; Сотрудничество	Не использует; Система жестов; Система символов; Другие; Пользуется разными; Пользуется как ополнением и	Не использует; Использует вне ситуации; Использует редко; Пользуется, но не всегда правильно; Активно использует, адекватности ситуации	Не использует; Использует вне ситуации; Использует редко; Пользуется, но не всегда правильно; Активно использует, адекватности ситуации	Не использует речь; Использует вне ситуации; Использует неактивно; Требуется стимуляция; Активно использует речь
Игровая деятельность							
Проявление интереса к игрушкам		Характеристика		Игровое взаимодействие		Конструктивная деятельность	
Нет интереса; Избирательный, точечный интерес; Требуется мотивация при взаимодействии с игрушкой;		Манипуляция; Ритуальная игра; Однообразные повторяющиеся сюжеты; Прогрессивная;		Не играет; Агрессивен, если кто-то находится рядом; Играет один;		Не проявляет интереса; Простые стереотипные манипуляции с строительным материалом; Простые постройки без обыгрывания;	
Стойкий интерес к разнообразным игрушкам; Адекватность употребления игрушек		Сюжетная		Играет со сверстниками; Играет со взрослыми		Строит по образцу; Строит, обыгрывает	

Сюжетно-ролевая игра								
Инициативность	Правила	Материал	Содержание	Взаимоотношения	Характеристик ролевых действий	Сюжет	Длительность	Роль
Ребенок начинает игру только при приглашении взрослого, либо не играет; Ребенок подключается к игре других детей со временем; Игра периодически возникает по инициативе ребенка; Ребенок – инициатор игры	Не осознаются и невербализуются; Правила существуют, иногда соблюдаются, но невербализуются; Правила осознаются и вербализуются; Игра начинается с обсуждения правил, ребенок сам предлагает новые правила.	«Полевое» поведение; Избирательное поведение; ребенок иногда берет предметы-заместители; Творческие игрушки словесное обозначение; Воображаемые игрушки.	Уровень предметных функций; Уровень функциональных ролей; Уровень межличностных отношений; Уровень нравственных отношений.	Игра «рядом»; Субъектно-объектные отношения; Деловые отношения; Отношения кооперативно-соревновательного характера.	Ручное замещение (предметы в руках); Ролевая речь (не диалог); Событийное замещение (ребенок выбирает предмет в ситуации); Развернутый ролевой диалог	Воображаемая ситуация отсутствует, либо сюжеты бытовые; Игра носит двуплановый характер, сюжеты простые бытовые и профессиональные; Сюжет сложное, добавляются сюжеты из литературы, кино, театра; Игра-фантазирование, игра – драматизация; внутриодного сюжета сочетается несколько сюжетов.	Несколько минут (2-10 мин); До 20 минут; До нескольких часов; От 1го до нескольких дней.	Определяется действием, не осознается; Роли осознаются, развернуты в предметные действия по ролям и ролевую речь; Разнообразные роли выполняются ребенком, но не всегда принимаются эмоционально; Поведение полностью определяется ролью.

Уровни
1 уровень (до 3 лет)
2 уровень (3-4 года)
3 уровень (5 лет)
4 уровень (6-7 лет)

Восприятие								
Зрительное				Слуховое				Тактильное
Восприятие реальных предметов	Восприятие изображений на картинках и предметов	Восприятие звуковых, перечеркнутых, перевернутых объектов	Восприятие символов, схематичных изображений	Предметы	Животные	Звуки природы	Звуки человека	
Не понимает инструкции;	Не понимает инструкции;	Не понимает инструкции;	Не понимает инструкции;	Не понимает инструкции;	Не понимает инструкции;	Не понимает инструкции;	Не понимает инструкции;	Не принимает; Аффективная реакция

Фрагмент	Фрагментар	Фрагментар	Фрагментар	Отказывается от	Отказывается от	Отказывается от	Отказывается от	намену тактильного
----------	------------	------------	------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	--------------------

нос восприя- тие; Находиттакой же; Называет; Показывает; Выбираетре- димножества других	нос восприя- тие; Находиттакой же; Называет; Показывает; Выбираетре- димножества других	нос восприя- тие; Находиттакой же; Называет; Показывает; Выбираетре- димножества других	нос восприя- тие; Находиттакой же; Называет; Показывает; Выбираетре- димножества других	выполнениязада- ний; Избирательность слуховоговоспри- ятия; требуетсяпомощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других	выполнениязада- ний; Избирательность слуховоговоспри- ятия; требуетсяпомощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других	выполнениязада- ний; Избирательность слуховоговоспри- ятия; требуетсяпомощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других	выполнениязада- ний; Избирательность слуховоговоспри- ятия; требуетсяпомощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других	раздражителя; Избиратель-ностьв тактильныхощущени- ях; Принимаетпосредо- ванно; Принимаеттактильный контакт; Нравятсяразные так- тильныеощущения
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Сформированностьэталонныхпонятий										
Величинныепонятия				Геометрическиефигуры						
<i>Больше- меньше; Боль- шой- маленький</i>	<i>Уже- шире; Узкий - широкий</i>	<i>Толще- тоньше; Толс- тый- тонкий</i>	<i>Выше- ниже; Высоки- й- низкий</i>	<i>Круг</i>	<i>Квадрат</i>	<i>Треугольник</i>	<i>Прямо- угольник</i>	<i>Овал</i>	<i>Ромб</i>	<i>Много- угольник</i>
Невычленя- ет; Оречевляет/ неоречевля- ет; Требуется помощь; Показывает; Самраскла- дывает	Невычленя- ет; Оречевляет/ неоречевля- ет; Требуется помощь; Показывает; Самраскла- дывает	Невычленя- ет; Оречевляет/ неоречевля- ет; Требуется помощь; Показывает; Самраскла- дывает	Невычленя- ет; Оречевляет/ неоречевля- ет; Требуется помощь; Показывает; Самраскла- дывает	Незнает; Неназывает; Поподобию Показывает; Называет;						

## Сформированность эталонных понятий (продолжение)

Цвет				Тактильные ощущения				
Основные цвета (красный, желтый, зеленый, синий)	Основные цвета (белый, черный, коричневый)	Простые оттенки (серый, светлые-темные)	Сложные оттенки (оранжевый, фиолетовый, малиновый, бордовый, бирюзовый, салатный)	Твердый	Мягкий	Скользкий	Колючий	Шершавый

Не знает; Не называет; По подобию Называет; Показывает;	Не знает; Не называет; По подобию Называет; Показывает;	Не знает; Не называет; По подобию Называет; Показывает;	Не знает; Не называет; По подобию Называет; Показывает;	не дифференцирует; не называет; по подобию; называет; показывает	не дифференцирует; не называет; по подобию; называет; показывает	не дифференцирует; не называет; по подобию; называет; показывает	не дифференцирует; не называет; по подобию; называет; показывает	не дифференцирует; не называет; по подобию; называет; показывает
---	---	---	---	--	--	--	--	--

## Продуктивная деятельность, чтение худ. литературы, музыкальное творчество, труд

Продуктивная деятельность			Труд			Художественная литература	Музыка
Рисование	Лепка	Аппликация	В быту	В природе	Ручной труд		
Негативная реакция; Абсолютно не интереса; Делает только то, что интересно, стереотипно (манипуляции); Каракули, чирканье; Проявляет интерес к рисованию, но крайне избирателен в выборе материалов; Рисует, но непродолжительно, только своё; Рисование предметное; Рисование сюжетное; Проявляет интерес к рисованию;	Негативная реакция; Абсолютно не интереса к лепке; Делает только то, что интересно, стереотипно (манипуляции); Лепит только вместе со взрослым; Очень избирателен в выборе материалов; Лепит с удовольствием; Материалы разные	Негативная реакция; Абсолютно не интереса к аппликации; Делает только то, что интересно, стереотипно (манипуляции); Синтересом наблюдает за процессом, но сам не участвует; Требуется стимуляция и помощь; Понимает смысл процесса; С удовольствием занимается аппликацией; Владеет ножницами	Негативная реакция; Непроявляет интереса; Делает только то, что интересно, стереотипно (манипуляции); Интерес незначительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно по	Негативная реакция; Непроявляет интереса; Делает только то, что интересно, стереотипно (манипуляции); Интерес незначительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно по	Негативная реакция; Не проявляет интереса; Делает только то, что интересно, стереотипно (манипуляции); Интерес незначительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно по просьбе взрослого выполняет трудовые действия	Негативная, аффективная реакция; Абсолютно не интереса; Интерес к книге как предмету коммуникации со взрослым; Имеет 1-3 любимых произведения, от которых носитя очень избирательно; Слушает книгу маме во время; Любит «читать», рассматривать картинки; Любит слушать книги, стихи	Негативная, аффективная реакция; Абсолютно не интереса; Есть музыкальные предпочтения, избирательность; Музыка относится по-своему; Названия может работать продуктивно; Любит музыку, разные жанры

Материалыразнооб- разные	образные	просьбевзрос лого вы- полняет трудо- выедействия	просьбевзрос лого вы- полняет трудо- выедействия			
-----------------------------	----------	---	---	--	--	--

### Сформированностьэлементарныхматематическихпредставлений

Счет количествен- ный	Счетпорядковый	Ориентировкаво времени				Решение простых задач(больше- меньшена1)
		Частидня	Днинедели	Временагода	Месяцы	
Не обобщает;Механическ ий счётдо____ Считает до 5Обобщает с помо-щью; Счетс обобщениемдо _____	Не обобщает;Механическ ий счётдо____ Считает до 5Обобщает с помо-щью; Счетс обобщениемдо	Не ориенти- руется;Ориентируетс яповизуальным опорам;В стадии формиро- ванияОриентируется, оречевляет;	Не ориенти- руется;Ориентируетс яповизуальным опорам;В стадии формиро- ванияОриентируется, оречевляет;	Не ориенти- руется;Ориентируетс яповизуальным опорам;В стадии формиро- ванияОриентируется, оречевляет;	Не ориенти- руется;Ориентируетс яповизуальным опорам;В стадии формиро- ванияОриентируется, оречевляет;	Не понимает смысла за- дания; Не выполняет, но пред- принимает попытки;Выполняет с помощью;Выполняет самостоятель-но;

### Сформированностьэлементарныхматематическихпредставлений(продолжение)

#### Пространственныепредставления

Ориентировканасебе	Ориентировкаотсебя	Ориентировкаотпредмета	Ориентировканаплоскости	Ориентировкавпространстве
--------------------	--------------------	------------------------	-------------------------	---------------------------

<p>Задание непонимают и не принимают; _____          Ребенок не способен определить направление; _____          Неспособен перенести знания в другую ситуацию; _____          Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; _____          Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивы; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство</p>	<p>Задание непонимают и не принимают; _____          Ребенок не способен определить направление; _____          Неспособен перенести знания в другую ситуацию; _____          Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; _____          Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивы; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство</p>	<p>Задание непонимают и не принимают; _____          Ребенок не способен определить направление; _____          Неспособен перенести знания в другую ситуацию; _____          Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; _____          Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивы; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство</p>	<p>Множественное повторение инструкции и образец выполнения неэффективны; _____          Интерес к деятельности поверхностный, _____          неустойчивый; Ориентируется на инструкцию показом того, что следует сделать; _____          Интерес к заданию у ребенка проявляется, достаточно усидчив, присутствует целенаправленность; _____          Ребенок способен выделять направление; _____          Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой на плоскости</p>	<p>Самостоятельно не ориентируется; _____          Ориентируется с помощью; Использует знакомый маршрут передвижения _____          Легко принимает новый маршрут движения; _____          Ориентируется самостоятельно; Ориентируется по схеме, плану</p>
---	---	---	--	--

**Индивидуальные особенности мышления:** не критичность; ригидность; вязкость; вычурность умозаключений; тормозимость мыслительных процессов, вербализмы, незначительное снижение критичности, снижение темпа, трудности в установлении закономерностей, гибкости, вариативности, добротности, другое

### Ознакомление с окружающим миром

Представления об окружающем мире не сформированы, ребенок не ориентируется в окружающем без помощи взрослого; Путается в понятиях, нет системы в знаниях, представления разрознены;

Представления об окружающем мире ограничены непосредственным окружением ребенка, бытовыми понятиями; Нет прочных знаний об окружающем мире, путается в сходных понятиях;

Обращается ко взрослому за помощью и поддержкой, задает вопросы;

Представления об окружающем мире достаточно развернуты, соответствуют возрасту ребенка;

### Сформированность мыслительных операций

Наглядно-действенное мышление	Наглядно-образное мышление				Логическое мышление		
	Часть-целое	Отсечение лишнего	Симметрия	Дорисование	Предметная классификация	Причинно-следственные отношения	Исключение предметов
<p>Замедленность мыслительных операций;</p> <p>Хаотичные пробы, нецеленаправленность;</p> <p>Выполнение действий с обучающей и вводящей помощью взрослого;</p> <p>Зрительное соотношение, самостоятельные целенаправленные пробы</p>	<p>Не использует способ самостоятельно, даже присутствует и использует способ взрослого;</p> <p>Использует способ подвыборочным, частичным контролем взрослого;</p> <p>Использует способ самостоятельно, без участия взрослого</p>	<p>Не использует способ самостоятельно, даже присутствует и использует способ взрослого;</p> <p>Использует способ подвыборочным, частичным контролем взрослого;</p> <p>Использует способ самостоятельно, без участия взрослого</p>	<p>Не использует способ самостоятельно, даже присутствует и использует способ взрослого;</p> <p>Использует способ подвыборочным, частичным контролем взрослого;</p> <p>Использует способ самостоятельно, без участия взрослого</p>	<p>Не использует способ самостоятельно, даже присутствует и использует способ взрослого;</p> <p>Использует способ подвыборочным, частичным контролем взрослого;</p> <p>Использует способ самостоятельно, без участия взрослого</p>	<p>Отсутствие способов обобщения;</p> <p>Вычурность умозаключений;</p> <p>Констатирующее наглядное обобщение;</p> <p>Констатирующее словесное обобщение;</p> <p>Опережающее наглядное обобщение;</p> <p>Опережающее словесное обобщение;</p>	<p>Логическую цепочку не выстраивает, ситуацию оценивает неадекватно;</p> <p>Логическую цепочку выстраивает по поводу вопросов, с помощью взрослого;</p> <p>Отдельные фрагменты ситуации может mention местами;</p> <p>Оценку ситуации адекватна, обосновывает свои действия;</p> <p>Делает самостоятельные умозаключения;</p>	<p>Не выполняет задания; Конкретные, внешние признаки;</p> <p>Вычурность умозаключений;</p> <p>Функциональная принадлежность;</p> <p>Категориальное обобщение</p>

## Речевое развитие

Связь употребляемых слов с ситуацией(осмысленность)	Речевоеобщение,диалог	Активнаяречь	Пониманиеобращеннойречи
<p>Нетречи;</p> <p>Повторготовыхфраз;Замена местоимений;Неологизмы;Идиосинкразии;Вербальныеритуалы;</p> <p>Нарушениепросодическихкомпонентов;Задаёт /не задаёт вопросы по теме;Отвечает /не отвечает на вопросы;Слово связано ситуацией</p>	<p>Нестремитсяк речевому общению;</p> <p>Неучаствует в диалоге;</p> <p>Диалог естественный, но непродолжительный и непродуктивный;</p> <p>Может строить монологические высказывания;</p> <p>Поддерживает диалог с партнерами в игре;</p> <p>Поддерживает диалог со взрослым;</p> <p>Задаёт вопросы, выслушивает вопросы других людей</p>	<p>Нетречи;</p> <p>Не может составить рассказ по картинке, пересказать короткий рассказ, дать описание предмета;</p> <p>Недоступно творческое рассказывание; Перечисляет объекты действия на картинке;</p> <p>Быстрое соскальзывание с темы беседы, разговора на знакомую ребенку бытовую тему;</p> <p>Добавление побочных ассоциаций; Отвечает на вопросы по содержанию; Принимает помощь взрослого; Активен в речевой деятельности;</p> <p>В речи мало аграмматизмов, неточностей; Замечает и исправляет ошибки в своей речи и речи других детей</p>	<p>Не понимает, не реагирует;</p> <p>Понимание обр. речи значительно снижено. Слышит, но не реагирует;</p> <p>Требуется значительная стимуляция; Требуется многократное повторение; Понимает, отзывается</p> <p>Точное исполнение просьб и инструкций</p>

### Сформированность учебного поведения

Выполнение учебных заданий	Ответы на вопросы взрослого	Выполнение инструкций	Темп деятельности	Отношение к учебной деятельности	Действия по подражанию
<p>Ребенок не ориентируется в задании;</p> <p>Ребенок пассивен к принятию задания;</p> <p>Предлагаемая программа действий не удерживается;</p> <p>Интерес к деятельности взрослого слабо выражен и неустойчив; Не доводит начатое дело до конца;</p> <p>Не заинтересован в результате; Целе направленность в работе снижена;</p> <p>В задании заинтересован, но не освоены способы деятельности;</p> <p>Может допускать единичные ошибки;</p> <p>Доводит начатое дело до конца</p>	<p>Не слышит;</p> <p>Не понимает смысла вопроса;</p> <p>Отвечает невпопад; Отвечает верно, но не по существу;</p> <p>Требуется повторение вопроса; Отвечает правильно</p>	<p>Не выполняет; Значительные трудности в понимании; Требуется дозирование;</p> <p>Жестовые Наглядные (визуальная поддержка); Словесные, безнаглядной опоры;</p>	<p>Ускоренный, в ущерб качеству; Замедленный, в ущерб качеству; Неравномерный; Ускоренный, не влияет на качество; Замедленный, не влияет на качество; Равномерный</p>	<p>Не проявляет интерес, на занятиях пассивен; Отказ от выполнения заданий;</p> <p>Негативизм; Избирательный интерес к занятиям; Предпочитает индивидуальные/подгрупповые занятия; Активность на занятиях</p>	<p>Не развиты; Подражает непроизвольно; Интерес к деятельности взрослого слабо выражен; Подражает по стимуляции (не всегда);</p> <p>Может подражать действиями; Оречевляет действия</p>

### 1. Аффективная сфера

Период	Немотивированное облевание настроения	Негативизм	Агрессия	Поведение в конфликте	Реакция на замечания

<b>Сентябрь</b> <b>20</b> ____	Часто;Редко;Очень редко; Ненаблюдается	Спонтанный;Часто; Принеудачах; Есть возможность переубедить, но возможен повтор; Оченьредко;Ненаблюдается	Спонтанная;Часто;Ответная;Принеудачах; Быстроуспокаивается;Оченьредко; Ненаблюдается	Провоцируетконфликты;Активно вступает в конфликтыдругихдетей; Не может сам найти выходиз конфликтной ситуации,но просит взрослого;Конфликты редкие, сам старается не вступать;Неконфликтен; Помогает другим детям вразрешенииконфликтныхситуаций	Игнорирует; Проявляетнежелательноеповедение; Непроявляетникакихреакций; Останавливается, но в дальнейшем повторяет нежелательные действия;Нуждается в многократномповторении замечания;Требуется дополнительнаястимуляция Исправляет свои действия;Адекватно аргументируетсвоеповедение
<b>Май</b> <b>20</b> ____	Часто;Редко;Очень редко; Ненаблюдается	Спонтанный;Часто; Принеудачах; Есть возможность переубедить, но возможен повтор; Оченьредко;Ненаблюдается	Спонтанная;Часто;Ответная;Принеудачах; Быстроуспокаивается;Оченьредко; Ненаблюдается	Провоцируетконфликты;Активно вступает в конфликтыдругихдетей; Не может сам найти выходиз конфликтной ситуации,но просит взрослого;Конфликты редкие, сам старается не вступать;Неконфликтен; Помогает другим детям вразрешенииконфликтныхситуаций	Игнорирует; Проявляетнежелательноеповедение; Непроявляетникакихреакций; Останавливается, но в дальнейшем повторяет нежелательные действия;Нуждается в многократномповторении замечания;Требуется дополнительнаястимуляция; Исправляет свои действия;Адекватно аргументируетсвоеповедение

**2.Состояниеэмоционально-волевойсферы**

<b>Период</b>	<b>Реакция на оценку своей деятельности</b>	<b>Смена настроения</b>	<b>Регуляция эмоций</b>	<b>Понимание эмоций</b>
---------------	---	-------------------------	-------------------------	-------------------------

<b>Сентябрь20__</b>	Аффективная, бурная; Безразличная; Неадекватная положительная; Адекватная ситуация	Агрессивность; Частая смена настроения; Капризы, истерики; Упущенность эмоций; Часто плачет; Замкнутость; Преобладают положительные эмоции	Отсутствие контроля; Слабый контроль, требуется внешняя поддержка; В знакомых ситуациях может себя контролировать	Не дифференцирует; Различает, показывает на картинке; Различает, показывает на себе; Понимает, называет
<b>Май20__</b>	Аффективная, бурная; Безразличная; Неадекватная положительная; Адекватная ситуация	Агрессивность; Частая смена настроения; Капризы, истерики; Упущенность эмоций; Часто плачет; Замкнутость; Преобладают положительные эмоции	Отсутствие контроля; Слабый контроль, требуется внешняя поддержка; В знакомых ситуациях может себя контролировать	Не дифференцирует; Различает, показывает на картинке; Различает, показывает на себе; Понимает, называет

### 3. Коммуникации

Период	Установление контакта	Отношение сверстникам	Взгляд в глаза	Отношение ко взрослым	Альтернативные методы коммуникации	Средства общения		
						Экспрессивно-мимические (взгляд, выражение лица и др.)	Предметно-действенные (поза, жесты, действия)	Речевые
<b>Сентябрь 20__</b>	На контакт не идет; Контакт непродуктивный, не продолжительный; Взгляд в сторону говорящего; Требуется время на привыкание; На контакт идет легко; Поддерживает диалог;	Безразличие; Отвергание; Негативизм; Застенчивость; Интерес, но без инициативы; Активен в общении и игре; Сотрудничество	Избегает; Аффективная реакция; Смотрит редко; Требуется стимуляция; Смотрит на лицо Спокойно переносит взгляды других людей	Безразличие; Отвергание; Привязанность к одному человеку; Взрослый – человек, удовлетворяющий потребности ребенка; Кратковременный контакт; Застенчивость; Требуется постоянное внимание, ласки; Мотив – совместная деятельность со взрослым; Интерес; Сотрудничество	Не использует; Система жестов; Система символов; Другие; Пользуется разными; Пользуется как дополнением к речи	Не использует; Использует вне контекста ситуации; Используется редко; Пользуется, но не всегда правильно; Активно использует, адекватно ситуации	Не использует; Использует вне контекста ситуации; Используется редко; Пользуется, но не всегда правильно; Активно использует, адекватно ситуации	Не использует речь; Использует вне контекста ситуации; Используется неактивно; Требуется стимуляция; Активно использует речь
<b>Май 20__</b>	На контакт не идет; Контакт непродуктивный, не продолжительный; Взгляд в сторону говорящего; Требуется время на привыкание; На контакт идет легко; Поддерживает диалог;	Безразличие; Отвергание; Негативизм; Застенчивость; Интерес, но без инициативы; Активен в общении и игре; Сотрудничество	Избегает; Аффективная реакция; Смотрит редко; Требуется стимуляция; Смотрит на лицо Спокойно переносит взгляды других людей	Безразличие; Отвергание; Привязанность к одному человеку; Взрослый – человек, удовлетворяющий потребности ребенка; Кратковременный контакт; Застенчивость; Требуется постоянное внимание, ласки; Мотив – совместная деятельность со взрослым;	Не использует; Система жестов; Система символов; Другие; Пользуется разными; Пользуется как дополнением к речи	Не использует; Использует вне контекста ситуации; Используется редко; Пользуется, но не всегда правильно; Активно адекватно ситуации	Не использует; Использует вне контекста ситуации; Используется редко; Пользуется, но не всегда правильно; Активно использует, адекватно ситуации	Не использует речь; Использует вне контекста ситуации; Используется неактивно; Требуется стимуляция; Активно использует речь

				Интерес;Сотрудничес				
				тво				

**Моторика**

<b>Период</b>	<b>Общая моторика</b>	<b>Мелкая моторика</b>	<b>Артикуляционная моторика</b>	<b>Использование жестов и мимики</b>
<b>Сентябрь 20__</b>	Трудности создания, удержания, переключения, позы; ;Нарушение координации; Высокий тонус; Слабый тонус, вялость; Незначительные нарушения; Гармонично развитие	Трудности создания, удержания, переключения, позы; ;Нарушение координации; Высокий тонус; Слабый тонус, вялость; Незначительные нарушения; Неправильный кистевой захват; Владение/невладение ножницами; Достаточный уровень развития	Не слышит, не выполняет; Синкинезии; Мало подвижные ОАА; Высокий тонус; Слабый тонус; Слышит, выполняет упражнения	Не использует; Амимичность; ; Гримасничание; Подведение к предмету; Показывает жестом желаемое; Активно использует жесты и мимику в общении (как средство коммуникации)
<b>Май 20__</b>	Трудности создания, удержания, переключения, позы; ;Нарушение координации; Высокий тонус; Слабый тонус, вялость; Незначительные нарушения; Гармонично развитие	Трудности создания, удержания, переключения, позы; ;Нарушение координации; Высокий тонус; Слабый тонус, вялость; Незначительные нарушения; Неправильный кистевой захват; Владение/невладение ножницами; Достаточный уровень развития	Не слышит, не выполняет; Синкинезии; Мало подвижные ОАА; Высокий тонус; Слабый тонус; Слышит, выполняет упражнения	Не использует; Амимичность; ; Гримасничание; Подведение к предмету; Показывает жестом желаемое; Активно использует жесты и мимику в общении (как средство коммуникации)

### 5. Игровая деятельность

Период	Проявление интереса к игрушкам	Характеристика	Игровое взаимодействие	Конструктивная деятельность
<b>Сентябрь 20__</b>	Нет интереса; Избирательный, точный интерес; Требуется мотивация при взаимодействии с игрушкой; Стойкий интерес к разнообразным игрушкам; Адекватность употребления игрушек	Манипуляция; Ритуальная игра; Однообразные повторяющиеся сюжеты; Процессуальная; Сюжетная	Не играет; Агрессивен, если кто-то находится рядом; Играет один; Играет с сверстниками; Играет со взрослыми	Не проявляет интереса; Простые стереотипные манипуляции со строительным материалом; Простые постройки без обыгрывания; Строит по образцу; Строит, обыгрывает
<b>Май 20__</b>	Нет интереса; Избирательный, точный интерес; Требуется мотивация при взаимодействии с игрушкой; Стойкий интерес к разнообразным игрушкам; Адекватность употребления игрушек	Манипуляция; Ритуальная игра; Однообразные повторяющиеся сюжеты; Процессуальная; Сюжетная	Не играет; Агрессивен, если кто-то находится рядом; Играет один; Играет с сверстниками; Играет со взрослыми	Не проявляет интереса; Простые стереотипные манипуляции со строительным материалом; Простые постройки без обыгрывания; Строит по образцу; Строит, обыгрывает

### 5.1. Сюжетно-ролевая игра

Период	Инициативность	Правила	Материал	Содержание	Взаимоотношения	Характеристик ролевых действий	Сюжет	Длительность	Роль
<b>Сентябрь 20__</b>	Ребенок назначает игру ролью, копо пригласению взрослого, либо не играет; Ребенок под ключается к игре других детей со взрослым; Игра периодически возникает по инициативе ребенка; Ребенок – инициатор игры	Неосознаются и невербализуются; Правила существуют, иногда соблюдаются, но не вербализуются; Правила осознаются и вербализуются; Игра начинается с обсуждения правил, ребенок сам предлагает новые правила.	«Полевое» поведение; Избирательно поведение; Ребенок иногда берет предметы-заместители; Творческие игрушки и словесное обозначение; Воображение и игрушки.	Уровень предметных функций; Уровень функциональных ролей; Уровень межличностных отношений; Уровень нравственных отношений.	Игра «рядом»; Субъект-объектные отношения; Деловые отношения; Отношения кооперативно-соревновательного характера.	Ручное замещение (предметы в руках); Ролевая речь (не диалог); Событийное замещение (ребенок выбирает предмет в зависимости от ситуации); Развернутый ролевой диалог	Воображаемая ситуация отсутствует, либо сюжетные бытовые; Игра носит двуплановый характер, сюжетные бытовые и профессиональные; Сюжет осложняется, добавляются сюжетные элементы литературы, кино, театра; Игра – фантазирование, игра – драматизация; внутриодного сюжета сочетается несколько сюжетов.	Несколько минут (2-10 мин); До 20ти минут; До нескольких дней.	Определяется действием, неосознаются; Роли осознаются, развернуты в предметные действия по ролевой речи; Разнообразны роли выполняются ребенком, но не всегда принимаются эмоционально; Поведение полностью определяется ролью.

<p><b>Май20</b> _____</p>	<p>Ребенокначинаетигрутькопоприглашению взрослого,либоиграет;Ребенок подключаетсякигредругихдетей со взрослым; Играпериодическивозникаетпоинициативе ребенка;Ребенок –инициаторигры</p>	<p>Неосознаютсяинвербализуются;Правила существуют,иногдасоблюдаются,ноне вербализуются;Правила осознаютсявербализуются;Играначинаетсяобсуждения правил, ребенок сампредлагаетновыеправила.</p>	<p>«Полевое»поведение;Избирательноповедение;ребенокиногдаберетпредметы-заместители;Творческиегрушкиисловесноеобозначение; Воображаемыеигрушки.</p>	<p>Уровеньпредметныхфункций; Уровеньфункциональныхролей; Уровеньмежличностныхотношений;Уровень нравственныхотношений.</p>	<p>Игра «рядом»;Субъект-объектныеотношения;Деловыеотношения;Отношениякооперативно-соревновательногохарактера.</p>	<p>Ручное замещение (предметы в руках);Ролевая речь(не диалог);Событийноезамещение(ребеноквыбираетпредметзависимостиотситуации);Развернутыйролевойдиалог</p>	<p>Воображаемаяситуация отсутствует,либо сюжетыбытовые; Игра носитдвуплановыйхарактер, сюжетыпростыебытовые ипрофессиональные; Сюжетосложение, добавляются сюжетыизлитературы,кино, театра;Игра-фантазирование, игра –драматизация;внутриодногосюжета сочетается несколько сюжетов.-</p>	<p>Несколькоминут (2-10 минут);До 20ти минут;Донесколькодней.</p>	<p>Определяетсядействием, неосознается;Роли осознаются, развернутывпредметные действия по ролямролевую речь;Разнообразныероливыполняются ребенком,новсегда принимаются эмоционально;Поведениеполностьюопределяетсяролью.</p>
---------------------------	---	--	--	---	---	--	--	---	--

**6.Познавательное развитие**

**6.1.Восприятие**

Период	Зрительное				Слуховое				Тактильное
	Восприятие реальных предметов	Восприятие изображенных на картинках предметов	Восприятие шумных, перечеркнутых, недорисованных объектов, предметов в перевернутом виде	Восприятие символов, схематичных изображений	Предметы	Животные	Звуки природы	Звук человека	
<b>Сентябрь 20__</b>	Не понимает инструкции; Фрагментарное восприятие; Находит такое же; Называет; Показывает; Выбирает среди множества других	Не понимает инструкции; Фрагментарное восприятие; Находит такое же; Называет; Показывает; Выбирает среди множества других	Не понимает инструкции; Фрагментарное восприятие; Находит такое же; Называет; Показывает; Выбирает среди множества других	Не понимает инструкции; Фрагментарное восприятие; Находит такое же; Называет; Показывает; Выбирает среди множества других	Не понимает инструкции; Отказываются от выполнения заданий; Избирательность слухового восприятия; Требуется помощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других	Не понимает инструкции; Отказываются от выполнения заданий; Избирательность слухового восприятия; Требуется помощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других	Не понимает инструкции; Отказываются от выполнения заданий; Избирательность слухового восприятия; Требуется помощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других	Не понимает инструкции; Отказываются от выполнения заданий; Избирательность слухового восприятия; Требуется помощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других	Не принимает; Аффективная реакция на смену тактильного раздражителя; Избирательность в тактильных ощущениях; Принимает опосредованно; Принимает тактильный контакт; Нравятся разные тактильные ощущения

<p><b>Май20</b> _____</p>	<p>Не понимает инструкции; Фрагментарное восприятие; Находит такой же; Называет; Показывает; Выбирает среди множества других</p>	<p>Не понимает инструкции; Фрагментарное восприятие; Находит такой же; Называет; Показывает; Выбирает среди множества других</p>	<p>Не понимает инструкции; Фрагментарное восприятие; Находит такой же; Называет; Показывает; Выбирает среди множества других</p>	<p>Не понимает инструкции; Фрагментарное восприятие; Находит такой же; Называет; Показывает; Выбирает среди множества других</p>	<p>Не понимает инструкции; Отказывается от выполнения заданий; Избирательность слухового восприятия; Требуется помощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других</p>	<p>Не понимает инструкции; Отказывается от выполнения заданий; Избирательность слухового восприятия; Требуется помощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других</p>	<p>Не понимает инструкции; Отказывается от выполнения заданий; Избирательность слухового восприятия; Требуется помощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других</p>	<p>Не понимает инструкции; Отказывается от выполнения заданий; Избирательность слухового восприятия; Требуется помощь взрослого; Называет; Показывает на картинке; Выделяет среди других</p>	<p>Не принимает; Аффективная реакция на смену тактильного раздражителя; Избирательность в тактильных ощущениях; Принимает опосредованно; Принимает тактильный контакт; Нравятся разные тактильные ощущения</p>
---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## 6.2. Сформированность эталонных понятий

Периоды	Величинные понятия				Геометрические фигуры							
	<i>Больше-меньше; Большой-маленький</i>	<i>Уже-шире; Узкий-широкий</i>	<i>Толще-тоньше; Толстый-тонкий</i>	<i>Выше-ниже; Высокий-низкий</i>	<i>Круг</i>	<i>Квадрат</i>	<i>Треугольник</i>	<i>Прямоугольник</i>	<i>Овал</i>	<i>Ромб</i>	<i>Многоугольник</i>	
<b>Сентябрь 20__</b>	Не вычленяет; Оречевляет/не оречевляет; Требуется помощь; Показывает; Сам раскладывает	Не вычленяет; Оречевляет/не оречевляет; Требуется помощь; Показывает; Сам раскладывает	Не вычленяет; Оречевляет/не оречевляет; Требуется помощь; Показывает; Сам раскладывает	Не вычленяет; Оречевляет/не оречевляет; Требуется помощь; Показывает; Сам раскладывает	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;
<b>Май 20__</b>	Не вычленяет; Оречевляет/не оречевляет; Требуется помощь; Показывает; Сам раскладывает	Не вычленяет; Оречевляет/не оречевляет; Требуется помощь; Показывает; Сам раскладывает	Не вычленяет; Оречевляет/не оречевляет; Требуется помощь; Показывает; Сам раскладывает	Не вычленяет; Оречевляет/не оречевляет; Требуется помощь; Показывает; Сам раскладывает	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;	Не знает; Не называет; По подобию Показывает; Называет ;

**6.2.Сформированностьэталонныхпонятий(продолжение)**

Периоды	Цвет				Тактильныеощущения				
	<i>Основныецвета(красный,желтый, зеленый,синий)</i>	<i>Основныецвета(белый,черный,ко-ричневый)</i>	<i>Простые оттенки(серый,светлые-темные)</i>	<i>Сложныеоттенки(оранжевый,фиолетовый,малиновый,бордовый, бирюзовый,салатовый)</i>	<i>Твердый</i>	<i>Мягкий</i>	<i>Скользкий</i>	<i>Колючий</i>	<i>Шершавый</i>
<b>Сентябрь 20__</b>	Незнает; Не называет;По подобиюНазывает;Показывает;	не дифференцирует; не называет;по подобию;называет;показывает							
<b>Май20__</b>	Незнает; Не называет;По подобиюНазывает;Показывает;	не дифференцирует; не называет;по подобию; называет; показывает							
<b>Сентябрь 20__</b>	Незнает; Не называет;По подобиюНазывает;Показывает;	не дифференцирует; не называет;по подобию;называет; показывает							
<b>Май20__</b>	Незнает; Не называет;По подобиюНазывает;Показывает;	не дифференцирует; не называет;по подобию;называет; показывает							

### 6.3. Сформированность элементарных математических представлений

Периоды	Счет количественный	Счет порядковый	Ориентировка во времени				Решение простых задач (больше-меньше на 1)
			Части дня	Дни недели	Времена года	Месяцы	
<b>Сентябрь 20</b> _____	Не обобщает; Механический счёт до _____ Считает до 3 Обобщает с помощью; Счет с обобщением до .	Не обобщает; Механический счёт до _ Считает до 3 Обобщает с помощью; Счет с обобщением до _	Не ориентируется; Ориентируется по визуальным опорам; В стадии формирования Ориентируется, оречевляет;	Не ориентируется; Ориентируется по визуальным опорам; В стадии формирования Ориентируется, оречевляет;	Не ориентируется; Ориентируется по визуальным опорам; В стадии формирования Ориентируется, оречевляет;	Не ориентируется; Ориентируется по визуальным опорам; В стадии формирования Ориентируется, оречевляет;	Не понимает смысла задания; Не выполняет, но предпринимает попытки Выполняется с помощью; Выполняет самостоятельно;
<b>Май 20</b> _____	Не обобщает; Механический счёт до _____ Считает до 3 Обобщает с помощью; Счет с обобщением до .	Не обобщает; Механический счёт до _ Считает до 3 Обобщает с помощью; Счет с обобщением до _	Не ориентируется; Ориентируется по визуальным опорам; В стадии формирования Ориентируется, оречевляет;	Не ориентируется; Ориентируется по визуальным опорам; В стадии формирования Ориентируется, оречевляет;	Не ориентируется; Ориентируется по визуальным опорам; В стадии формирования Ориентируется, оречевляет;	Не ориентируется; Ориентируется по визуальным опорам; В стадии формирования Ориентируется, оречевляет;	Не понимает смысла задания; Не выполняет, но предпринимает попытки Выполняется с помощью; Выполняет самостоятельно;

**6.3. Сформированность элементарных математических представлений (продолжение)**

<b>Пространственные представления</b>					
<b>Периоды</b>	<b>Ориентировка на себе</b>	<b>Ориентировка от себя</b>	<b>Ориентировка от предмета</b>	<b>Ориентировка на плоскости</b>	<b>Ориентировка в свободном пространстве</b>
<b>Сентябрь</b> <b>20 ____</b>	Задание непонимает и не принимает; Ребенок не способен определить направление; Неспособен перенести знания в другие ситуации; Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивые; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство	Задание непонимает и не принимает; Ребенок не способен определить направление; Неспособен перенести знания в другие ситуации; Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивые; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство	Задание непонимает и не принимает; Ребенок не способен определить направление; Неспособен перенести знания в другие ситуации; Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивые; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство	Многократное повторение инструкции и образцы выполнения неэффективны; Интерес к деятельности по-верхностный, неустойчивый; Ориентируется на инструкцию с показом того, что следует сделать; Интерес к заданию ребенок проявляет, достаточно устойчив, присутствует целенаправленность; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой на плоскости	Самостоятельно не ориентируется; Ориентируется с помощью; Использует знакомый маршрут передвижения. Легко принимает новый маршрут движения; Ориентируется самостоятельно; Ориентируется по схеме, плану

<p><b>Май20</b>__</p>	<p>Задание непонимает; Ребенок не способен определить направление; Неспособен перенести знания в другие ситуации; Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивые; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство</p>	<p>Задание непонимает; Ребенок не способен определить направление; Неспособен перенести знания в другие ситуации; Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивые; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство</p>	<p>Задание непонимает; Ребенок не способен определить направление; Не способен перенести знания в другие ситуации; Слова, обозначающие пространство, в активном словаре не использует; Определение направления значительно затруднено; Способен определить направление, но знания неустойчивые; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой; Называет слова, обозначающие пространство</p>	<p>Множественное повторение инструкции и образцы выполнения неэффективны; Ориентируется на инструкцию с показом того, что следует сделать; Интерес к деятельности поверхностный, неустойчивый; Интерес к заданию ребенок проявляет, достаточно устойчив, присутствует целенаправленность; Ребенок способен выделять направление; Ребенок самостоятельно справляется с ориентировкой на плоскости</p>	<p>Самостоятельно не ориентируется; Ориентируется с помощью; Использует знакомый маршрут передвижения; Легко принимает новый маршрут движения; Ориентируется самостоятельно; Ориентируется по схеме, плану</p>
-----------------------	---	---	--	--	--

### 6.4. Сформированность мыслительных операций

Периоды	Наглядно-действенное мышление	Наглядно-образное мышление				Логическое мышление		
		Часть-целое	Отсечение лишнего	Симметрия	Дорисовывание	Предметная классификация	Причинно-следственные отношения	Исключение предметов
<b>Сентябрь 20</b>	Замедленность мыслительных операций; Хаотичные пробы, нецеленаправленность; Выполнение действий собучающей и наводящей помощью взрослого; Зрительное соотношение, самостоятельные целенаправленные пробы	Не использует самостоятельно, даже в присутствии и с помощью взрослого; Использует способ подвыборочным, частичным контролем взрослого; Использует способ самостоятельно, безучастия взрослого	Не использует самостоятельно, даже в присутствии и с помощью взрослого; Использует способ подвыборочным, частичным контролем взрослого; Использует способ самостоятельно, безучастия взрослого	Не использует самостоятельно, даже в присутствии и с помощью взрослого; Использует способ подвыборочным, частичным контролем взрослого; Использует способ самостоятельно, безучастия взрослого	Не использует самостоятельно, даже в присутствии и с помощью взрослого; Использует способ подвыборочным, частичным контролем взрослого; Использует способ самостоятельно, безучастия взрослого	Отсутствие способ обобщения; Вычурность умозаключений; Констатирующее наглядное обобщение; Констатирующее словесное обобщение; Опережающее наглядное обобщение; Опережающее словесное обобщение;	Логическую цепочку не выстраивает, ситуацию оценивает неадекватно; Логическую цепочку по наводящим вопросам, с помощью взрослого; Отдельные фрагменты ситуации может менять местами; Оценка ситуации адекватна, обосновывает свои действия; Делает самостоятельные умозаключения;	Не выполняет задания; Конкретные, внешние признаки; Вычурность умозаключений; Функциональная принадлежность; Категориальное обобщение

<p><b>Май 20</b> _____</p>	<p>Замедленностьмыслительных операций;Хаотичные пробы,нецеленаправленность;Выполнение действий собучающей инаводящейпомощью взрослого;Зрительное соотношение,самостоятельные целенаправленные пробы</p>	<p>Не используетспособом самостоятельно,даже в присутствии и с помощью взрослого;Использует способ подвыборочным,частичнымконтролемвзрослого;Используетспособ самостоятельно,безучастия взрослого</p>	<p>Не используетспособом самостоятельно,даже в присутствии и с помощью взрослого;Использует способ подвыборочным,частичнымконтролемвзрослого;Используетспособ самостоятельно,безучастия взрослого</p>	<p>Не используетспособом самостоятельно,даже в присутствии и с помощью взрослого;Использует способ подвыборочным,частичнымконтролемвзрослого;Используетспособ самостоятельно,безучастия взрослого</p>	<p>Не используетспособом самостоятельно,даже в присутствии и с помощью взрослого;Использует способ подвыборочным,частичнымконтролемвзрослого;Используетспособ самостоятельно,безучастия взрослого</p>	<p>Отсутствиеспособов обобщения;ВычурностьумозаключенийКонстатирующее наглядное обобщение;Констатирующеесловесноеобщение;Опережающеенаглядноеобщение;Опережающеесловесноеобщение;</p>	<p>Логическуюцепочкуне выстраивает, ситуацию оцениваетнеадекватно;Логическуюцепочку выстраивает понаводящим вопросам, с помощьювзрослого;Отдельные фрагменты ситуации можетменять местами;Оценка ситуацииадекватна, обосновывает свои действия; Делает самостоятельные умозаключения;</p>	<p>Конкретные,внешние признаки; Вычурность умозаключений ;Функциональная принадлежность;Категориальноеобщение;</p>
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--

**6.5. Индивидуальные особенности мышления:** не критичность; ригидность; вязкость; вычурность умозаключений; тормозимость мыслитель-ных процессов, вербализмы, незначительное снижение критичности, снижение темпа, трудности в установлении закономерностей, гибкость, вариативность, любознательность, другое \_\_\_\_\_

Периоды	<b>6.6. Ознакомление с окружающим миром</b>
<b>Сентябрь 20</b> _____	<p>Представления об окружающем мире не сформированы, ребенок не ориентируется в окружающем без помощи взрослого; Путается в понятиях, нет системы в знаниях, представления разрознены;</p> <p>Представления об окружающем мире ограничены непосредственным окружением ребенка, бытовыми понятиями; Нет прочных знаний об окружающем мире, путается в сходных понятиях;</p> <p>Обращается ко взрослому за помощью и поддержкой, задает вопросы;</p> <p>Представления об окружающем мире достаточно развернуты, соответствуют возрасту ребенка;</p>
<b>Май 20</b> _____	<p>Представления об окружающем мире не сформированы, ребенок не ориентируется в окружающем без помощи взрослого; Путается в понятиях, нет системы в знаниях, представления разрознены;</p> <p>Представления об окружающем мире ограничены непосредственным окружением ребенка, бытовыми понятиями; Нет прочных знаний об окружающем мире, путается в сходных понятиях;</p> <p>Обращается ко взрослому за помощью и поддержкой, задает вопросы;</p> <p>Представления об окружающем мире достаточно развернуты, соответствуют возрасту ребенка;</p>

## 7. Продуктивная деятельность, чтение худ. литературы, музыкальное творчество, труд

Период	Продуктивная деятельность			Труд			Художественная литература	Музыка
	Рисование	Лепка	Аппликация	В быту	В природе	Ручной труд		
<b>Сентябрь 20__</b>	Негативная реакция; Абсолютно нет интереса; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Каракули, чирканье; Проявляет интерес к рисованию, но крайне избирателен в выборе материалов; Рисует, но не продолжительно, только своё; Рисование сюжетное; Проявляет интерес к рисованию; Материалы разнообразные	Негативная реакция; Абсолютно нет интереса к лепке; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Лепит только в мессе; Очень избирателен в выборе материалов; Лепит судовольствием; Материалы разнообразные	Негативная реакция; Абсолютно нет интереса к аппликации; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Синтересом наблюдает за процессом, но не участвует; Требуется стимуляция и помощь; Понимает смысл процесса; Судовольствием занимается аппликацией; Владеет ножницами	Негативная реакция; Не проявляет интереса; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Интересен значительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия	Негативная реакция; Не проявляет интереса; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Интересен значительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия	Негативная реакция; Не проявляет интереса; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Интересен значительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия	Негативная, аффективная реакция; Абсолютно нет интереса к чтению; Интерес к книжке как предмету коммуникации со взрослым; Имеет 1-3 любимых произведения, относится очень избирательно; Слушает книгу мало; Любит «читать», рассматривать картинки; Любит слушать книги, стихи	Негативная, аффективная реакция; Абсолютно нет интереса; Есть музыкальные предпочтения, избирательность; К музыке относятся спокойно; Названия жетонов работают продуктивно; Любит музыку, разные жанры
<b>Май 20__</b>	Негативная реакция; Абсолютно нет интереса; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Каракули, чирканье; Проявляет интерес к рисованию, но крайне избирателен в выборе материалов; Рисует, но не продолжительно, только своё; Рисование сюжетное; Проявляет интерес к рисованию; Материалы разнообразные	Негативная реакция; Абсолютно нет интереса к лепке; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Лепит только в мессе; Очень избирателен в выборе материалов; Лепит судовольствием; Материалы разнообразные	Негативная реакция; Абсолютно нет интереса к аппликации; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Синтересом наблюдает за процессом, но не участвует; Требуется стимуляция и помощь; Понимает смысл процесса; Судовольствием занимается аппликацией; Владеет ножницами	Негативная реакция; Не проявляет интереса; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Интересен значительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия	Негативная реакция; Не проявляет интереса; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Интересен значительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия	Негативная реакция; Не проявляет интереса; Делает только то, что интересно му, стереотипно (манипуляции); Интересен значительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия	Негативная, аффективная реакция; Абсолютно нет интереса к чтению; Интерес к книжке как предмету коммуникации со взрослым; Имеет 1-3 любимых произведения, относится очень избирательно; Слушает книгу мало; Любит «читать», рассматривать картинки; Любит слушать книги, стихи	Негативная, аффективная реакция; Абсолютно нет интереса; Есть музыкальные предпочтения, избирательность; К музыке относятся спокойно; Названия жетонов работают продуктивно; Любит музыку, разные жанры

	<p>ули, чирка-нье; Проявляет интерес к рисованию, но крайне избирателен в выборе материалов; Рисует, но не продолжительно, только своё; Рисование предметное; Рисование сюжетное; Проявляет интерес к рисованию; Материалы разнообразные</p>	<p>только в мессе тесовзрослым; Очень избирателен в выборе материалов; Лепит с удовольствием; Материалы разнообразные</p>	<p>дает за процессом, но сам не участвует; Требуется стимуляция и помощь; Понимает смысл процесса; Судовольствием занимается аппликацией; Владеет ножницами</p>	<p>чительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия</p>	<p>чительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия</p>	<p>чительный; Стимуляция к труду; Проявляет заинтересованность; Самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет трудовые действия</p>	<p>бирательно; Слушает книгу мало; Любит «читать», рассматривать картинки; Любит слушать книги, стихи</p>	<p>-сится спокойно; Назанятиях молча работает продуктивно; Любит музыку, разные жанры</p>
--	--	---	---	---	---	---	---	---

### 8. Сформированность учебного поведения

Периоды	Выполнение учебных заданий	Ответы на вопросы взрослого	Выполнение инструкции	Темп деятельности	Отношение к учебной деятельности	Действия по подражанию
Сентябрь 20____	Ребенок не ориентируется в задании; Ребенок пассивен к принятию задания; Предлагаемая программа действий не удерживается; Интерес к деятельности взрослого слабо выражен и неустойчив; Не доводит начатое дело до конца; Незаинтересован в результате; Целе направленность в работе снижена; В задании заинтересован, но не освоены способы деятельности; Может допускать единичные ошибки; Доводит начатое дело до конца	Не слышит; Не понимает смысла вопроса; Отвечает не по пад; Отвечает верно, но отсрочено; Требуется повторение вопроса; Отвечает правильно	Не выполняет; Значительные трудности в понимании; Требуется дозирование; Жестовые Наглядные (визуальная поддержка); Словесные, безнаглядной опоры;	Ускоренный, в ущерб качеству; Замедленный, в ущерб качеству; Неравномерный; Ускоренный, не влияет на качество; Замедленный, не влияет на качество; Равномерный	Не проявляет интереса, на занятиях пассивен; Отказ от выполнения заданий; Негативизм к занятиям; Избирательный интерес к занятиям; Предпочитает индивидуальные/подгрупповые занятия; Активность на занятиях	Не развиты; Подражает непроизвольно; Интерес к деятельности взрослого слабо выражен; Подражает по стимуляции (не всегда); Может подражать действиями; Оречевляет действия

<p><b>Май20</b></p>	<p>Ребенокне ориентируется в за- дании; Ребенокпассивенк принятию за- дания; Предлагаемая программа дей- ствий не удерживается; Интерес к деятельности взросло- го слабо выражен и неустойчив; Не доводит начатое дело до кон- ца; Незаинтересован в результате; Целе- направленность в работе снижена; В задании заинтересован, но не освоены способы деятельности; Может допускать единичные ошибки; Доводит начатое дело до конца</p>	<p>Не слышит; Не понимает смысла вопроса; Отвечает не по- пад; Отвечает верно, но отсрочено; Требу- ет повто- рения вопроса; Отвечает пра- вильно</p>	<p>Не выполняет; Значительны труд- ности в по- нимании; Требу- ется дозирование; Жест- овые Наглядные (визу- альная поддерж- ка); Словесные, безнаглядной опор- ы;</p>	<p>Ускоренный, в ущерб качеству; Замедлен- ный, в ущерб качеству; Неравно- мерный; Ускорен- ный, не влияет на каче- ство; Замедленный, не влияет на каче- ство; Равномерный</p>	<p>Не проявляет инте- рес, на занятиях пассивен; Отказ от выполне- ния заданий; Негативизм ; Избирательный инте- рес к заня- тиям; Предпочитает ин- дивидуаль- ные/подгрупповые за- нятия; Активность на за- нятиях</p>	<p>Не развиты; Подражает не- произвольно; Инте- рес к дея- тельности взрос- лого слабо выра- жен; Подражает по сле- дствиям имуляции (не всегда); Может подражать действиями; Оречев- ляет дей- ствия</p>
---------------------	--	---	--	---	---	---

## 9.Речевое развитие

Период	Связьупотребляемыхсловситуацией(осмысленность)	Речевоеобщение,диалог	Пониманиеобращеннойречи	Активнаяречь
<b>Сентябрь 20__</b>	Нетречи; Повторготовыхфраз;Замена местоимений;Неологизмы;Идиосинкразии;Вербальныеритуалы; Нарушениепросодческихкомпонентов; Задаёт/незадаётвопросыоте-ме; Отвечает/неотвечаетнавопро-сы; Словосвязаноситуацией	Не стремится к речевомуобщению; Неучаствуетвдиалоге; Диалог есть, но непродолжительный и непродуктивный; Можетстроитьмонологическиесказывания; Поддерживает диалог спартнерами по игре; Поддерживает диалог со взрослым; Задаёт вопросы, выслушивает вопросы других людей	Не понимает, не реагирует;Пониманиеобр.речизначитель-но снижено Слышит, но не реагирует;Требуетсязначительная стиму-ляция; Требуетсямногократноеповторение; Понимает,отзывается Точноеисполнениепросьбыинструкций	Нетречи; Неможетсоставитьрассказпокартинке,пересказать короткийрассказ,датьописаниепредмета; Недоступно творческое рассказывание;Перечисляет объекты и действия на картинке;Быстрое соскальзывание с темы беседы,разговора на знакомую ребенку бытовую тему;Добавлениепобочныхассоциаций; Отвечаетнавопросыпосодержанию;Принимает помощь взрослого;Активенвречевойдеятельности; В речи мало аграмматизмов, неточностей;Замечает и исправляет ошибки в своей речи иречидругихдетей
<b>Май20__</b>	Нетречи; Повторготовыхфраз;Замена местоимений;Неологизмы;Идиосинкразии;Вербальныеритуалы; Нарушениепросодческихкомпонентов; Задаёт/незадаётвопросыоте-ме; Отвечает/неотвечаетнавопро-сы; Словосвязаноситуацией	Не стремится к речевомуобщению; Неучаствуетвдиалоге; Диалог есть, но непродолжительный и непродуктивный; Можетстроитьмонологическиесказывания; Поддерживает диалог спартнерами по игре;Поддерживает диалог со взрослым; Задаёт вопросы,выслушиваетвопросыдругихлюдей	Не понимает, не реагирует;Пониманиеобр.речизначитель-но снижено Слышит, но не реагирует;Требуетсязначительная стиму-ляция; Требуетсямногократноеповторение; Понимает,отзывается Точноеисполнениепросьбыинструкций	Нетречи; Неможетсоставитьрассказпокартинке,пересказать короткийрассказ,датьописаниепредмета; Недоступно творческое рассказывание;Перечисляет объекты и действия на картинке;Быстрое соскальзывание с темы беседы,разговора на знакомую ребенку бытовую тему;Добавлениепобочныхассоциаций; Отвечаетнавопросыпосодержанию;Принимает помощь взрослого;Активенвречевойдеятельности; В речи мало аграмматизмов, неточностей;Замечает и исправляет ошибки в своей речи иречидругихдетей

**10. Индивидуальные особенности ребенка**

<b>Период</b>	<b>Страхи, фобии, отсутствие страха</b>	<b>Предпочтения в деятельности, в игре; ауто стимуляции</b>	<b>Особенности поведения, характера, вредные привычки</b>	<b>Пищевое поведение, вкусовые предпочтения, сон</b>	<b>Культурно-гигиенические навыки</b>
<b>Сентябрь 20__</b>					
<b>Май 20__</b>					

<b>Сильные стороны</b>	<b>Качественный анализ результатов обследования (зоны успешности)</b>
<b>Слабые стороны, ограничения</b>	<b>(зоны риска)</b>
<b>Основные</b>	<b>направления коррекционной работы</b>

## Итоговый профиль развития ребенка

		НГ	КГ
Аффективная сфера			
Эмоцион.-волевая сфера			
Коммуникации			
Моторика			
Игровая деятельность			
Сюжетно-ролевая игра			
Восприятие	Зр		
	Сл		
	Такт		
Эталоны	Велич		
	Геомфиг		
	Цвет		
	Такт		
ФЭМП	Счет		
	Время		
	Задачи		
	Простр		
Мышление	Н-действ		
	Н-образн		
	Логич		
	Индособ		
Ознакомление со круж.			
Продуктивная деятельность			
Труд			
Музыка			
Худож. литература			
Учебное поведение			

<b>Речевоерзвие</b>		
---------------------	--	--

**МОНИТОРИНГ**  
**развития воспитанников**  
**группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год**

**1. Аффективная сфера**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Немотивированное колебание настроения			Негативизм			Агрессия			Поведение в конфликте			Реакция на замечание			Среднее значение		
		Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1																			

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**  
**группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год**

**2. Состояние эмоционально-волевой сферы**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Реакция на оценку своей деятельности			Смена настроения			Регуляция эмоций			Понимание эмоций			Среднее значение		
		Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																

### МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

#### 3. Коммуникация

№ п/п	Ф. И. ребенка	Установлен ие контакта			Отношение к сверстникам			Взгляд в глаза			Отношение к взрослым			Альтернативн ые методы коммуникаци и			Средства общения									Среднее значение		
		Экспрессивно- мимические(взг ляд, выражение лица и др.)									Предметно- действенные( поза, жесты, действ ия)			Речевые														
		Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1																												

### МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

#### Моторика

№ п/п	Ф. И. ребенка	Общая моторика			Мелкая моторика			Артикуляционная моторика			Использование жестов и мимики			Среднее значение		
		Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																

## МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

### 4. Игровая деятельность

№ п/п	Ф. И. ребенка	Проявление интереса к играшкам			Характер игры			Игровое взаимодействие			Конструктивная деятельность			Среднее значение		
		Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																

## МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

### 5. Игровая деятельность

#### 5.1. Сюжетно-ролевая игра

№ п/п	Ф. И. ребенка	Инициативность			Правила			Материал			Содержание			Взаимоотношения			Характер игровых действий			Сюжет			Длительность			Роль			Средние значения		
		Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1																															

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**  
**группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год**

**6. Познавательное развитие**

**6.1. Восприятие**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Зрительное												Слуховое												Тактильное			Среднее значение		
		Восприятие реальных предметов			Восприятие изображенных на картинках предметов			Восприятие зашумленных, перечеркнутых, недорисованных, перевернутых объектов			Восприятие символических, схематичных изображений			Предметы			Животные			Звуки природы			Звуки человека								
		Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1																															

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**  
**группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год**

**6. Познавательное развитие**

**6.2. Сформированность эталонных понятий**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Величинные понятия												Среднее значение																
		Больше-меньше; большой-маленький			Уже-шире, узкий-широкий			Толще-тоньше, толстый-тонкий			Выше-ниже, высокий-низкий																			

		Нач. года	Сер. года	Конец года												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

**6. Познавательное развитие**

**6.2. Сформированность эталонных понятий (продолжение1)**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Геометрические фигуры																					Среднее значение		
		Круг			Квадрат			Треуголь ник			Прямо угольник			Овал			Ромб			Много угольник					
		Н г.	С. г.	К. г.	Н г.	С. г.	К. г.	Н г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1																									

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

**6. Познавательное развитие**

**6.2. Сформированность эталонных понятий (продолжение 2)**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Цвет																					Среднее значение

		Основные цвета (красный, желтый, зеленый, синий)			Основные цвета (белый, черный, коричневый)			Простые оттенки (серый, светлые-темные)			Сложные оттенки (оранжевый, фиолетовый, малиновый, бордовый, бирюзовый, салатовый)			Нач. года	Сер. года	Конец года
		Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																

### МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

#### 6. Познавательное развитие

##### 6.2. Сформированность эталонных понятий (продолжение 3)

№ п/п	Ф. И. ребенка	Тактильные ощущения															Среднее значение		
		Твердый			Мягкий			Скользкий			Колючий			Шершавый					
		Нач. года	Сер. года	Кон. года	Нач. года	Сер. года	Кон. года	Нач. года	Сер. года	Кон. года	Нач. года	Сер. года	Кон. года	Нач. года	Сер. года	Кон. года	Нач. года	Сер. года	Кон. года
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1																			

### МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

#### 6. Познавательное развитие

##### 6.3. Сформированность элементарных математических представлений

№ п/п	Ф. И. ребенка	Счет количеств енный	Счет порядков ый	Ориентировка во времени			Решение простых задач	Среднее значение

		Части дня			Дни недели			Времена года			Месяцы			(больше-меньше на 1)											
		Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1																									

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

**6. Познавательное развитие**

**6.3. Сформированность элементарных математических представлений (продолжение)**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Оrientировка на себе			Оrientировка от себя			Оrientировка от предмета			Оrientировка на плоскости			Оrientировка в пространстве			Среднее значение		
		Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1																			

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**

группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

**6. Познавательное развитие**

**6.4. Сформированность мыслительных операций**

№	Ф. И. ребенка	Наглядно-действенн	Наглядно – образное мышление	Логическое мышление	Среднее

п/п		ое мышление			Часть-целое			Отсечение лишнего			Симметрия			Дорисовывание			Предметная классификация			Причинно-следственные отношения			Исключенные предметы			значение		
		Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1																												

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**  
**группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год**

**6. Познавательное развитие**

**6.5. Индивидуальные особенности мышления**

**6.6. Ознакомление с окружающим миром**

№ п/п	Ф. И. ребенка	6.5 Индивидуальные особенности мышления			Среднее значение			6.6 Ознакомление с окружающим миром			Среднее значение		
		Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1													

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**  
**группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год**

**7. Продуктивная деятельность, чтение худ. литературы, музыкальное творчество, труд**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Продуктивная деятельность									Труд									Художественная литература			Музыка			Среднее значение			
		Рисование			Лепка			Аппликация			В быту			В природе			Ручной труд												
		Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1																													

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**  
**группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год**  
**8. Сформированность учебного поведения**

№ п/п	Ф. И. ребенка	Выполнение учебных заданий			Ответы на вопросы взрослого			Выполнение инструкции			Темп деятельности			Отношение к Учебной деятельности			Действия по подражанию			Среднее значение			
		Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	Н. г.	С. г.	К. г.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1																							

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников**  
**группа № 3 (компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год**

## 9. Речевое развитие

№ п/п	Ф. И. ребенка	Связь употребляемых слов с ситуацией (осмысленность)			Речевое общение, диалог			Активная речь			Понимание обращенной речи			Среднее значение		
		Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года	Нач. года	Сер. года	Конец года
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																

### МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ воспитанников

группа № 3 компенсирующей направленности (от 4 до 8 лет) за 20\_\_–20\_\_ учебный год

Дата проведения мониторинга \_\_\_\_\_

Таблица 1

ФИ реб																									
	Нач. года	Сер. года	Кон. года																						
Области развития																									
1.Аффективная сфера																									
2. Состояние эмоционально- волевой сферы																									
3. Коммуникации																									
4. Моторика																									

<b>5.Игровая деятельность</b>  <b>5.1 . Сюжетно-ролевая игра</b>																						
<b>6. Познавательное развитие</b>																						
6.1. Восприятие  6.2. Сформированность эталонных понятий  6.2.1. Величинные понятия  6.2.2. Геометрические фигуры  6.2.3. Цвет   6.2.4. Тактильные ощущения.  6.3. Сформированность элементарных математических представлений  6.3. Продолжение (ориентировка)  6.4. Сформированность мыслительных операций  6.5.																						



## **Система оценки**

**1 балл (в диагностике красный цвет)** – Зона риска для ребенка, создает значительные проблемы в адаптации к окружающей действительности, требует особого внимания для педагогов, коррекции.

**2 балла (в диагностике синий цвет)** – Требуется дополнительной коррекционной работы. Показатели, находящиеся в стадии формирования.

**3 балла (в диагностике зеленый цвет)** – Зона успешности ребенка, является положительным достижением в развитии, помогает ребенку в адаптации.»