

Размещено на сайте Министерства юстиции
Приднестровской Молдавской Республики
в разделе «Официальное опубликование»

**ПРИКАЗ
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ
ПРИДНЕСТРОВСКОЙ МОЛДАВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Об утверждении Государственной адаптированной образовательной программы
дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра

Согласован:

Министерство по социальной защите и труду,
Государственные администрации городов и районов

Зарегистрирован Министерством юстиции
Приднестровской Молдавской Республики 4 сентября 2025 г.
Регистрационный № 13337

В соответствии с Законом Приднестровской Молдавской Республики от 27 июня 2003 года № 294-3-III «Об образовании» (САЗ 03-26), Законом Приднестровской Молдавской Республики от 10 февраля 2005 года № 529-3-III «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» (САЗ 05-7), Постановлением Правительства Приднестровской Молдавской Республики от 19 августа 2024 года № 376 «Об утверждении Положения, структуры и предельной штатной численности Министерства просвещения Приднестровской Молдавской Республики» (САЗ 24-35) с изменениями и дополнениями, внесенными постановлениями Правительства Приднестровской Молдавской Республики от 23 декабря 2024 года № 492 (САЗ 24-52), от 24 февраля 2025 года № 43 (САЗ 25-8), от 9 июня 2025 года № 160 (САЗ 25-23), в целях нормативного определения содержания дошкольного образования детей с расстройством аутистического спектра приказываю:

1. Утвердить Государственную адаптированную образовательную программу дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра согласно Приложению к настоящему Приказу.
2. Направить настоящий Приказ на государственную регистрацию и официальное опубликование в Министерство юстиции Приднестровской Молдавской Республики.
3. Настоящий Приказ вступает в силу с 1 января 2026 года.

Министр

С. ИВАНИШИНА

г. Тирасполь
30 июля 2025 г.
№ 703

Приложение к Приказу
Министерства просвещения Приднестровской
Молдавской Республики «Об утверждении
Государственной адаптированной образовательной
программы дошкольного образования для
обучающихся с расстройством аутистического спектра»

Государственная адаптированная образовательная программа дошкольного
образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра

Глава 1. Общие положения

1. Государственная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра (далее - Программа) разработана в соответствии с государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее - Стандарт).

Стандарт определяет инвариантные цели и ориентиры разработки адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования, а Программа предоставляет примеры вариативных способов и средств их достижения.

2. Программа является документом, в соответствии с которым организации, осуществляющие образовательную деятельность на уровне дошкольного образования (далее – организация образования), самостоятельно разрабатывают и утверждают адаптированные образовательные программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

При разработке адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра рекомендуется руководствоваться государственной основной образовательной программой дошкольного образования.

3. Содержание и планируемые результаты (целевые ориентиры) разработанных организацией образования адаптированных образовательных программ дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, должны быть не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов Программы.

4. Структура Программы в соответствии с требованиями Стандарта включает 3 (три) основных раздела - целевой, содержательный и организационный.

5. Целевой раздел Программы включает пояснительную записку и планируемые результаты освоения Программы, определяет ее цели и задачи, принципы и подходы к формированию Программы, планируемые результаты ее освоения в виде целевых ориентиров.

6. Содержательный раздел Программы включает описание образовательной деятельности по 4 (четырем) образовательным областям: социально-нравственное развитие, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие, формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают аспекты образовательной среды: предметно-пространственная развивающая образовательная среда; характер взаимодействия с педагогическим работником; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому; содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся (программу коррекционно-развивающей работы).

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в различных видах деятельности, таких как:

- а) предметная деятельность;
- б) игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры);
- в) коммуникативная (общение и взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми);
- г) познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами активности ребенка, как:
 - 1) восприятие художественной литературы и фольклора;
 - 2) самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице);
 - 3) конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал;

- 4) изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация);
- 5) музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение обучающихся с расстройством аутистического спектра в социум.

Программа коррекционно-развивающей работы:

- а) является неотъемлемой частью государственной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности;
- б) обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала;
- в) учитывает особые образовательные потребности обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.

7. Организационный раздел Программы содержит психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка, особенности организации развивающей предметно-пространственной среды, календарный план воспитательной работы с перечнем основных государственных и народных праздников, памятных дат.

8. Объем обязательной части основной образовательной программы должен составлять не менее 60 (шестидесяти) процентов от ее общего объема. Объем части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, должен составлять не более 40 (сорока) процентов от ее общего объема.

В соответствии с Программой описание традиционных событий, праздников и мероприятий с учетом региональных и других социокультурных особенностей рекомендуется включать в часть, формируемую участниками образовательных отношений самостоятельно.

9. Программа содержит рекомендации по развивающему оцениванию достижения целей в форме педагогической и психологической диагностики развития обучающихся, а также качества реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра организации образования. Система оценивания качества реализации программы организации образования направлена в первую очередь на оценивание созданных организацией образования условий внутри образовательного процесса.

Глава 2. Целевой раздел Программы

10. Пояснительной запиской Программы раскрываются цели и задачи реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования, принципы и подходы к ее формированию; значимые для разработки и реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

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

Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между участниками образовательных отношений, 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.

11. Задачи Программы:

а) реализация содержания адаптированной образовательной программы дошкольного образования, коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с расстройством аутистического спектра;

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

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

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

д) 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;

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

ж) формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся;

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

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

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

а) поддержка разнообразия детства;

б) сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;

в) позитивная социализация ребенка;

г) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников организации образования и обучающихся;

д) содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

е) сотрудничество организации образования с семьей;

ж) возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор организациями образования содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

13. Специфические принципы и подходы к формированию адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра:

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

б) основные проявления нарушений пространственно-временных характеристик окружающего у людей с расстройством аутистического спектра:

1) 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);

2) simultaneity восприятия;

3) трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений:

1) специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа;

2) организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам;

в) развитие социального взаимодействия, коммуникации и ее форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приемы и методы, включенные в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определенные показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами;

г) важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при расстройстве аутистического спектра 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 ребенка с расстройством аутистического спектра 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 учета возможностей ребенка с расстройством аутистического спектра на данный момент, особенностей его мотивационной сферы;

д) особенности проблемного поведения ребенка с расстройством аутистического спектра разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, 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 (двух) - 3 (трех) лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них;

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

ж) 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 учета структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при расстройстве аутистического спектра требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций;

з) 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 расстройства аутистического спектра ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии;

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

к) 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:

а) выделение проблем ребенка, требующих комплексной коррекции;

б) квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);

в) выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;

г) определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);

д) мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

14. Планируемые результаты адаптированной образовательной программы дошкольного образования конкретизируют требования Стандарта к целевым ориентирам в обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, с учетом

возрастных возможностей и индивидуальных различий детей, а также особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра.

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с расстройством аутистического спектра к концу дошкольного образования.

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

15. В соответствии с особенностями психофизического развития ребенка с расстройством аутистического спектра, планируемые результаты освоения Программы предусмотрены в ряде целевых ориентиров. Освоение обучающимися с расстройством аутистического спектра основного содержания адаптированной образовательной программы дошкольного образования, реализуемой в организации образования, возможно при условии своевременно начатой коррекционной работы. Однако полиморфность нарушений при расстройстве аутистического спектра, индивидуально-типологические особенности обучающихся предполагают значительный разброс вариантов их развития.

Особенности образовательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройством аутистического спектра состоят в необходимости индивидуально-дифференцированного подхода, снижения темпа обучения, структурной простоты содержания занятий, циклического возврата к уже изученному материалу и обогащения его новым содержанием, определения целевых ориентиров для каждого этапа образовательной деятельности с учетом возможностей конкретной группы и каждого ребенка. В связи с этим рабочие программы педагогических работников в одинаковых возрастных группах могут существенно различаться.

16. Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с расстройством аутистического спектра - учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по расстройству аутистического спектра, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для 3 (трех) уровней тяжести.

Согласно требованиям Стандарта результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования расстройства аутистического спектра к 3 (трем) годам:

а) целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования расстройства аутистического спектра:

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет («Нельзя!», «Стоп!»);
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (нанизывание колец, вкладывание стаканчиков);

8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;

9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую 2 (два) разных действия, например, вынимать, вставлять;

10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;

11) завершает задание и убирает материал;

12) выполняет по подражанию до 10 (десяти) движений;

13) вкладывает 1 (одну) – 2 (две) фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;

14) нанизывает кольца на стержень;

15) составляет деревянный пазл из 3 (трех) частей;

16) вставляет колышки в отверстия;

17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издается звук, начинается движение);

18) разъединяет детали конструктора;

19) строит башню из 3 (трех) кубиков;

20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);

21) стучит игрушечным молотком по колышкам;

22) соединяет крупные части конструктора;

23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;

24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;

25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;

26) следует инструкциям «стоп» или «подожди» без других побуждений или жестов;

27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;

28) находит по просьбе 8 (восемь) – 10 (десять) объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребенка, а которые нужно поискать;

29) машет (использует жест «Пока») по подражанию;

30) «танцует» с другими под музыку в хороводе;

31) выполняет 1 (одно) действие с использованием куклы или мягкой игрушки;

32) усложнение манипулятивных «игр» (катание машинок с элементами сюжета);

33) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);

34) понимание основных цветов («дай желтый» (зеленый, синий));

35) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;

36) проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);

37) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;

38) выстраивает последовательности из 3 (трех) и более картинок в правильном порядке;

39) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;

40) моет руки с помощью педагогического работника;

41) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;

42) преодолевает избирательность в еде (частично);

б) целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройством аутистического спектра с 3 (третьим) уровнем тяжести аутистических расстройств (3 (третий) уровень аутистических расстройств является наиболее тяжелым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжелой, 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 тренажеров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приема пищи;

в) целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройством аутистического спектра со 2 (вторым) уровнем тяжести аутистических расстройств (2 (второй) уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще легкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трехсложные 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 счет до 10 (десяти);
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;

16) выполняет упражнения с использованием тренажеров, 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);

г) целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройством аутистического спектра с 1 (первым) уровнем тяжести аутистических расстройств 1 (первый) уровень аутистических расстройств является сравнительно легким, 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) иницирует 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) может владеть основами безотрывного письма букв;

13) складывает и вычитает в пределах 5 (пяти) – 10 (десяти);

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 тренажеров, 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.

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

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

Программой не предусматривается оценивание качества образовательной деятельности организации образования на основе достижения детьми с расстройством аутистического спектра планируемых результатов освоения Программы.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

а) не подлежат непосредственной оценке;

б) не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с расстройством аутистического спектра;

- в) не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями обучающихся с расстройством аутистического спектра;
- г) не являются основой объективной оценки соответствия, установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся;
- д) 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.

18. Программа строится на основе общих закономерностей развития личности обучающихся дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с учетом сенситивных периодов в развитии. Обучающиеся могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности, поэтому целевые ориентиры Программы организации образования должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

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

- а) педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- б) карты развития ребенка с расстройством аутистического спектра;
- в) различные шкалы индивидуального развития ребенка.

Программа предоставляет организации образования право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития обучающегося, в том числе, его динамики.

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

- а) поддерживает ценности развития и позитивной социализации ребенка раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра;
- б) учитывает факт разнообразия путей развития ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях современного общества;
- в) ориентирует систему дошкольного образования на поддержку вариативных организационных форм дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра;
- г) обеспечивает выбор методов и инструментов оценивания для семьи и педагогических работников организации образования в соответствии с разнообразием вариантов развития обучающихся дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра и разнообразием вариантов образовательной и коррекционно-реабилитационной среды.

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

22. Программой предусмотрены следующие уровни системы оценки качества:

- а) диагностика развития ребенка раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, используемая как профессиональный инструмент педагогического работника с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с расстройством аутистического спектра по Программе;
- б) внутренняя оценка, самооценка организации образования;

в) внешняя оценка организации образования, в том числе независимая профессиональная и общественная оценка.

23. На уровне организации образования система оценки качества реализации Программы решает задачи:

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

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

25. Система оценки качества дошкольного образования:

- а) должна быть сфокусирована на оценивании психолого-педагогических и других условий реализации Программы в организации образования в 4 (четырёх) образовательных областях, определенных Стандартом;
- б) учитывает образовательные предпочтения и удовлетворенность дошкольным образованием со стороны семьи ребенка;
- в) исключает использование оценки индивидуального развития ребенка в контексте оценки работы организации образования;
- г) исключает унификацию и поддерживает вариативность форм и методов дошкольного образования;
- д) способствует открытости по отношению к ожиданиям ребенка с расстройством аутистического спектра, семьи, педагогических работников, общества и государства;
- е) включает как оценку педагогическими работниками организации образования собственной работы, так и независимую профессиональную и общественную оценку условий образовательной деятельности в организации образования;
- ж) использует единые инструменты, оценивающие условия реализации программы в организации образования, как для самоанализа, так и для внешнего оценивания.

Глава 3. Содержательный раздел Программы

26. В содержательном разделе Программы представлены:

- а) описание модулей образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития и психофизическими особенностями ребенка с расстройством аутистического спектра в 4 (четырёх) образовательных областях: социально-нравственного, познавательного, художественно-эстетического и физического развития, с учетом используемых вариативных программ дошкольного образования и методических пособий, обеспечивающих реализацию данного содержания. При разработке образовательных программ дошкольного образования могут использоваться образовательные модули по

образовательным областям (направлениям развития обучающихся дошкольного возраста) на основании единства и взаимосвязи содержания образовательной программы, форм, методов и средств образовательной деятельности, а также организации образовательной среды, в том числе развивающей предметно-пространственной, представленные в комплексных и парциальных программах;

б) описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом психофизических, возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучающихся с расстройством аутистического спектра, специфики их образовательных потребностей, мотивов и интересов;

в) программа коррекционно-развивающей работы с детьми, описывающая образовательную деятельность по коррекции нарушений развития обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Способы реализации образовательной деятельности определяются социально-экономическими условиями Приднестровской Молдавской Республики, местом расположения организации образования, педагогическим коллективом организации образования. При организации образовательной деятельности по направлениям, обозначенным образовательными областями, необходимо следовать общим и специфическим принципам и подходам к формированию Программы, в частности принципам поддержки разнообразия детства, индивидуализации дошкольного образования обучающихся с расстройством аутистического спектра и другим. Определяя содержание образовательной деятельности в соответствии с этими принципами, следует принимать во внимание неравномерность психофизического развития, особенности речевого развития обучающихся с расстройством аутистического спектра, значительные индивидуальные различия между детьми, а также особенности социокультурной среды, в которой проживают семьи обучающихся.

В группах компенсирующей направленности осуществляется реализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся, с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

27. Реализация Программы обеспечивается на основе вариативных форм, способов, методов и средств, представленных в образовательных программах, методических пособиях, соответствующих принципам и целям Стандарта и выбираемых педагогом с учетом многообразия конкретных социокультурных, географических, условий реализации Программы, возраста обучающихся с расстройством аутистического спектра, состава групп, особенностей и интересов обучающихся, запросов родителей (законных представителей).

Примером вариативных форм, способов, методов организации образовательной деятельности являются такие формы, как:

а) образовательные ситуации, предлагаемые для группы обучающихся, исходя из особенностей их психофизического и речевого развития (занятия), различные виды игр и игровых ситуаций, в том числе сюжетно-ролевая игра, театрализованная игра, дидактическая и подвижная игра, в том числе, народные игры, игра-экспериментирование и другие виды игр;

б) взаимодействие и общение обучающихся и педагогических работников и (или) обучающихся между собой;

в) проекты различной направленности, прежде всего исследовательские;

г) праздники, социальные акции, а также использование образовательного потенциала режимных моментов.

Все формы вместе и каждая в отдельности могут быть реализованы через сочетание организованных педагогическим работником и самостоятельно иницилируемых свободно выбираемых детьми видов деятельности.

Любые формы, способы, методы и средства реализации Программы должны осуществляться с учетом базовых принципов Стандарта.

28. Содержание Программы включает 2 (два) направления коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройством аутистического спектра и определяет их взаимосвязь и соотношение на этапах дошкольного образования:

а) 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);

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

29. На основном этапе дошкольного образования обучающихся с расстройством аутистического спектра социально-нравственное развитие согласно Стандарту направлено на:

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

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

в) 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 образования;

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

Практически всем детям с расстройством аутистического спектра приходится начинать не с овладения социально-нравственными 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 расстройством аутистического спектра.

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

а) 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);

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

1) совершенствование конвенциональных форм общения;

2) расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;

3) расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;

4) развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы;

в) развитие речевого творчества (единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при расстройстве аутистического спектра в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения);

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

д) формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной ее объем приходится на пропедевтический период.

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

- а) развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации;
- б) формирование познавательных действий, становление сознания;
- в) развитие воображения и творческой активности;
- г) 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);

д) 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:

а) 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:

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

2) соотнесение количества (больше - меньше - равно);

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

4) различные варианты ранжирования;

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

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

7) сличение различных материалов по фактуре и другим характеристикам;

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

9) формирование представлений о причинно-следственных связях;

б) развитие интересов обучающихся, любознательности и познавательной мотивации. Формирование познавательных действий:

1) формирование и расширение спектра интересов на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка с расстройством аутистического спектра;

2) определение спектра, направленности познавательных действий (с учетом уровня аффективного, когнитивного, речевого, коммуникативного развития ребенка);

3) коррекция развития любознательности при расстройстве аутистического спектра, так как спонтанно ее уровень снижен и (или) искажен, то есть, как правило, находится в русле особых интересов ребенка с аутизмом;

в) развитие воображения и творческой активности; возможно несколько вариантов:

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

2) на основе произвольного подражания нарабатывается гибкость реакции, способность приспосабливать ее к определенным конкретным условиям;

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

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

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

д) 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:

1) формирования представлений 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;

2) конкретизация представлений возможна только в рамках индивидуальной программы развития (достижимо не для всех обучающихся с расстройством аутистического спектра).

31. Целевые установки по художественно-эстетическому развитию предусматривают:

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

б) становление эстетического отношения к окружающему миру;

в) формирование элементарных представлений о видах искусства;

г) восприятие музыки, художественной литературы, фольклора;

д) стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений;

е) реализация самостоятельной творческой деятельности обучающихся (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной).

Из этих установок следуют задачи, которые для обучающихся с расстройством аутистического спектра могут быть решены далеко не во всех случаях, а если решены, то только частично. 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 расстройством аутистического спектра неполно и (или) искаженно и далеко не всем. Детям с аутизмом часто нравятся стихи, песни, но их привлекает ритмически организованная речь, смысл же часто понимается ограниченно, или, в тяжелых 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.

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

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

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

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

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

Первые 2 (две) целевые установки очень важны не только для физического развития ребенка 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 четвертая целевые установки доступны далеко не всем детям с аутизмом и не являются первостепенно важными. Развитие представлений о здоровом образе жизни и связанными с ним нормами и правилами возможны не во всех случаях и сначала только через формирование соответствующих стереотипов, привычек с последующим осмыслением на доступном ребенку 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- нравственными и речевыми), связанными с аутизмом.

33. Начало школьного обучения для ребенка 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 расстройством аутистического спектра с учетом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причем для обучающихся с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Задачи подготовки к школе можно разделить на:

- а) социально-нравственные;
- б) поведенческие;
- в) организационные;
- г) навыки самообслуживания и бытовые навыки;
- д) 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-нравственных функций у обучающихся с аутизмом в пропедевтическом периоде дошкольного образования:

а) идеальный вариант развития социально-нравственных навыков - когда ребенок способен к полноценному для его возраста речевому общению, то есть испытывает потребность в общении, ориентируется в целях и в ситуации общения, устанавливает контакт с партнером; обменивается мнениями, идеями, фактами; воспринимает и оценивает ответную реакцию, устанавливает обратную связь, корректирует параметры общения. Обучающиеся с аутизмом к школьному возрасту достигают такого уровня

коммуникативного развития крайне редко, особенно в том, что касается гибкого взаимодействия с партнером и инициации контакта;

б) 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;

в) очень важно, чтобы к началу школьного обучения ребенок с аутизмом владел устной речью. Однако цензовое образование представляется возможным получить только при наличии словесно-логического мышления, для чего необходимо владеть речью (устной и (или) письменной);

г) для обучающихся с расстройством аутистического спектра, 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.

В ходе пропедевтического этапа в социально-нравственном развитии:

а) следует развивать потребность в общении;

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

в) учить понимать фронтальные инструкции;

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

д) соблюдать регламент поведения в школе.

Организационные проблемы перехода ребенка с аутизмом к обучению в школе:

а) основная задача этого аспекта пропедевтического периода - адаптировать ребенка с расстройством аутистического спектра к укладу школьной жизни, организации учебного процесса, что предполагает соблюдение следующих требований школьной жизни:

1) выдерживать урок продолжительностью 30 (тридцать) – 40 (сорок) минут, сохраняя достаточный уровень работоспособности;

2) спокойно относиться к чередованию уроков и перемен (что с учетом стереотипности обучающихся с аутизмом не всегда легко);

3) правильно реагировать на звонки (возможна гиперсензитивность) и контроль времени;

4) уметь правильно (хотя бы не асоциально) вести себя в различных школьных ситуациях (на переменах, в столовой, в библиотеке, на прогулках).

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

б) эмоционально ориентированные методические подходы предполагают постепенно формировать у ребенка с расстройством аутистического спектра 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 тяжелых и осложненных формах расстройства аутистического спектра) его эффективность для решения проблем поведения недостаточна;

в) 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 «учебный стереотип» фактически должен распространяться 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:

1) индивидуально подбирается оптимальное для занятий время дня (лучше всего - утром, как в школе);

2) обучение проводится в определенном постоянном месте, организованном таким образом, чтобы ребенка 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;

3) продолжительность одного занятия, дневной и недельный объем нагрузки определяются с учетом индивидуальных возможностей ребенка, его пресыщаемости и истощаемости; постепенно объем и продолжительность занятий необходимо приближать к нормативным показателям с учетом действующих санитарных правил;

4) обучение проводится по индивидуальной программе, которая учитывает умения и навыки ребенка (коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные), и, по мере возможности, приближена к предполагаемому уровню государственной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра;

5) следует помнить о неравномерности развития психических функций, включая интеллектуальные, у обучающихся с расстройством аутистического спектра;

6) начинать следует с программ, основанных на тех видах деятельности, в которых ребенок успешен (то же относится и к проведению каждого отдельного урока);

7) с целью профилактики пресыщения следует чередовать виды деятельности;

8) по мере развития коммуникации и овладения навыками общения необходимо постепенно переходить к групповым формам работы;

9) 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 ребенку с аутизмом к началу обучения в школе: когда ребенок 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. Эти вопросы касаются, в основном, обучающихся с тяжелыми и осложненными формами расстройства аутистического спектра, или обучающихся, которых в дошкольном возрасте воспитывали по типу гиперопеки. Решение этих проблем в возрасте 5 (пяти) – 6 (шести) лет возможно в русле прикладного анализа поведения или с помощью традиционных педагогических методов.

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 определенного внимания педагогических работников даже в старших классах.

34. Основы обучения обучающихся с расстройством аутистического спектра чтению:

а) многим детям с аутизмом обучение технике чтения дается легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребенка с аутизмом;

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

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

г) 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 свое желание, согласие или несогласие с ситуацией);

д) мотивировать аутичного ребенка 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;

е) далее составляются 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 ребенку следует оказать помощь. Хорошие результаты дает демонстрация коротких (не более 1 (одной) минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих 1 (одно) простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьет из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом «Пьет». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьет», «Мальчик пьет из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причесываются, разговаривают по телефону) животные, так как при аутизме перенос на аналогичные действия людей дается сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления;

ж) на начальном этапе наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами аутизма - 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;

з) при расстройстве аутистического спектра понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Специфика обучения чтению при расстройстве аутистического спектра 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.

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

и) содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: в этом случае очень трудно будет перейти к другим темам;

к) 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 удается достичь желаемого до перехода ребенка с аутизмом в школу;

л) при обучении чтению обучающихся с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребенка, в этом случае разрыв между техникой чтения и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить;

м) 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;

н) если ребенок 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;

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

35. Основы обучения обучающихся с расстройством аутистического спектра письму:

а) данный вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с расстройством аутистического спектра при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь -

одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка;

б) 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;

в) необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

1) определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;

2) научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;

3) провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);

4) провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации;

г) 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 ребенка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки «любой ценой» не следует, так как можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом;

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

е) переход 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; ребенок привыкает к облегченному варианту написания, что при расстройстве аутистического спектра очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, так как длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен;

ж) последовательность работы по обучению самостоятельному письму:

1) обводка по полному тонкому контуру (кратковременно);

- 2) обводка по частому пунктиру (кратковременно);
- 3) обводка по редким точкам (более длительный период);
- 4) обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период);
- 5) самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).

Каждый этап должен быть представлен небольшим (2 (два) – 3 (три) – 4 (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;

з) последовательность обучения ребенка написанию буквы диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии обучающихся с аутизмом. Основным фактором, который определяет последовательность, обучения написанию букв, являются моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв;

и) в первую очередь 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;

к) в первую очередь осваивается написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребенок крайне стереотипен в деятельности);

л) выделяется 7 (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:

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

2) 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», «б», «ь», «ы»;

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

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

5) пятая группа: строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в»;

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

7) седьмая группа: сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю».

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

1) первая группа: заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение «С», «О»;

2) вторая группа: заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «И», «Й», «Ц», «Ш», «Щ»;

3) 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»;

4) четвертая группа: заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «Л», «А», «М», «Я»;

5) пятая группа: заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: «Е», «Е», «З»;

6) шестая группа: заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: «У», «Ч», «Ф»;

7) седьмая группа: заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений «В», «Д», «Н», «Ю», «К», «Э», «Х», «Ж»;

м) приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребенок 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. 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;

н) обучение обучающихся с расстройством аутистического спектра написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма;

о) 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.

36. Обучение обучающихся с расстройствами аутистического спектра основам математических представлений:

а) детям с расстройством аутистического спектра 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;

б) обучающиеся с расстройством аутистического спектра 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 ребенка и симультанности восприятия, чем логического мышления;

в) в наиболее типичном для классических форм аутизма осуществляется усвоение алгоритмов операций и основных математических понятий (число, больше-меньше, состав числа, смысл арифметических действий, условий задач).

В формировании понятия числа можно выделить 2 (два) крайних варианта проблем:

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

2) фиксация на чисто количественных категориях и сложность понимания условия задач с конкретным содержанием;

г) в начальном периоде формирования математических представлений дошкольнику с расстройством аутистического спектра 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 5 (пяти) без пересчета.

Следующие задачи - на наглядном материале обучать ребенка числу и количеству предметов, помочь ему усвоить состав числа. Обучающиеся с аутизмом, как правило, с трудом овладевают счетом парами, 3 (тройками), 5 (пятерками): чаще всего, идет простой (иногда очень быстрый) пересчет по 1 (одному). Часто имеются сложности усвоения состава числа и использования состава числа при проведении счетных операций, особенно устных.

Среди обучающихся с расстройством аутистического спектра есть обучающиеся, у которых вышеназванные проблемы встречаются гораздо реже, трудности в осуществлении вычислительных операций менее выражены, или же эти обучающиеся вообще их не испытывают;

д) обучающиеся с расстройством аутистического спектра могут легко усваивают алгоритмы вычислений, но лишь формально; применить свои способности к выполнению тех или иных действий могут, но сформулировать задачу и раскрыть смысл результата вычислений - далеко не всегда.

С подобными трудностями при обучении обучающихся с расстройством аутистического спектра педагогические работники 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 ребенку 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 не нужно называть эти знаки не «плюс» и «минус», но применять «прибавляем», «отнимаем». Важно объяснить ребенку, какой задан вопрос, и какой ответ нужно 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;

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

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

37. Взаимодействие педагогических работников с детьми:

а) формы, способы, методы и средства реализации программы, которые отражают следующие аспекты образовательной среды:

- 1) характер взаимодействия с педагогическим работником;
- 2) характер взаимодействия с другими детьми;
- 3) система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому;

б) взаимодействие педагогических работников с детьми является важнейшим фактором развития ребенка и пронизывает все направления образовательной деятельности;

в) 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;

г) 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 образования и в семье являются разумной альтернативой 2 (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;

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

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

ж) ребенок не боится быть самим собой, быть искренним. Когда педагогический работник поддерживает индивидуальность ребенка, принимает его таким, каков он есть, избегает 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;

з) ребенок учится брать на себя ответственность за свои решения и поступки. Ведь педагогический работник везде, где это возможно, предоставляет ребенку право выбора того или иного 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;

и) ребенок приучается думать самостоятельно, поскольку педагогические работники не навязывают ему своего решения, а способствуют тому, чтобы он принял собственное;

к) 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;

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

38. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями (законными представителями) обучающихся является необходимым условием организации учебно-воспитательной работы организации образования.

Все усилия педагогических работников по подготовке к школе и успешной интеграции обучающихся с расстройством аутистического спектра будут недостаточно успешными без

постоянного контакта с родителями (законными представителями). Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в организации образования 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.

39. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с расстройством аутистического спектра:

а) роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с расстройством аутистического спектра 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;

б) 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;

в) 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;

г) 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;

д) ребенок с расстройством аутистического спектра 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 демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребенка, допускать, чтобы ребенок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение);

е) 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;

ж) очень важно и в организации образования и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребенка с обучающимися с расстройством аутистического спектра уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся;

з) 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 расстройства аутистического спектра (кроме психоаналитического);

и) цель взаимодействия педагогического коллектива организации образования, 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»:

1) приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;

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

3) организация образования обеспечивает разработку и реализацию адаптированной образовательной программы дошкольного образования, релевантной особенностям ребенка;

к) главная задача во взаимодействии организации образования 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 образования, ходом занятий;

л) важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики расстройства аутистического спектра 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 глобальной сети Интернет 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. Формами такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением.

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.

40. Целью программы коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройством аутистического спектра является создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности обучающихся с расстройством аутистического спектра посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

41. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройством аутистического спектра направлена на оказание помощи детям группы повышенного риска формирования расстройств аутистического спектра в раннем возрасте.

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

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

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

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

- а) развитие эмоциональной сферы;
- б) развитие сенсорно-перцептивной сферы;
- в) формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;
- г) формирование и развитие коммуникации;
- д) речевое развитие;
- е) профилактика и коррекция проблем поведения;
- ж) развитие двигательной сферы;
- з) формирование навыков самостоятельности;
- и) обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

42. Важным направлением является развитие эмоциональной сферы обучающегося с расстройством аутистического спектра. Установление эмоционального контакта с аутичным ребенком является очень важным моментом не только в эмоциональном развитии ребенка с аутизмом, но и его сопровождении в целом.

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

- а) формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;
- б) развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- в) формирование умения выделять определенные явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приемы, например, эмоциональное заражение);
- г) использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определенном уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и

похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.

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

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

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

44. Развитие зрительного восприятия:

- а) стимулирование фиксации взгляда на предмете;
- б) стимулирование функции прослеживания взором спокойно движущегося объекта;
- в) создание условий для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;
- г) стимулирование установления контакта «глаза в глаза»;
- д) стимулирование пространственного восприятия, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);
- е) стимулирование рассматривания предмета, захватывания его рукой на доступном расстоянии для захвата;
- ж) совершенствование прослеживания и возникновения связи «глаз-рука» (предпосылки зрительно-моторной координации);
- з) развитие концентрации зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;
- и) стимулирование развития координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждение к действиям хватания, ощупывания;
- к) формирование зрительного восприятия разных предметов, обучение дифференцированию предметов (игрушек), имеющих разные функциональные назначения (мяч, машинка, кубик);
- л) обучение умению различать предметы по цвету, форме, размеру;
- м) развитие способности переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;
- н) формирование умения выделять изображение объекта из фона;
- о) создание условий для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.

45. Развитие слухового восприятия:

- а) развитие слуховых ориентировочных реакций на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);
- б) стимулирование проявлений эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;

в) побуждение прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;

г) обучение умению замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;

д) побуждение ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;

е) расширение диапазона узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);

ж) активизация возможности прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;

з) привлечение внимания к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой ситуацией;

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

к) расширение слухового восприятия звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;

л) совершенствование слухового восприятия через игры с музыкальными инструментами, обучение дифференцирование их звучания (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);

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

н) обучение умению различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;

о) создание условий для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.

46. Развитие тактильного и кинестетического восприятия:

а) активизация позитивных эмоциональных реакций на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами;

б) вызывание спокойных реакций на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече);

в) формирование способности добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твердый, жидкий, густой, сыпучий);

г) развитие тактильно-кинестетического восприятия через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела, изменения положения тела, его отдельных частей;

д) развитие тактильно-кинестетического восприятия через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;

е) развитие тактильно-кинестетического восприятия через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предложение для захватывания, сжимания предметов разной формы, цвета, фактуры;

ж) развитие различения наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);

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

47. Развитие восприятия вкуса:

а) различение продуктов по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);

б) узнавание знакомых продуктов на вкус (шоколад, груша).

48. Развитие восприятия запаха:

а) вызывание спокойных реакций на запахи (продуктов, растений);

б) узнавание объектов по запаху (лимон, банан, какао).

49. Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):

а) обогащение опыта манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;

б) формирование ориентировки на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;

в) обучение умению сравнивать внешние свойства предметов («такой - не такой», «дай такой же»);

г) формирование способов сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).

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

51. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра. Она особенно важна в случае тяжелых и осложненных форм расстройства аутистического спектра и должна начинаться как можно раньше.

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

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

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

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

а) формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, формирование способности принимать контакт;

б) развитие взаимодействия ребенка с другими детьми;

в) развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

53. Развитие эмоциональных средств общения (формирование потребности в коммуникации) ребенка с родителями (законными представителями), другими близкими, педагогическим работником:

а) формирование потребности в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;

б) формирование у ребенка эмоциональной отзывчивости через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;

в) создание условий для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;

г) формирование эмоционально-личностных связей ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;

д) стимулирование установления и поддержания контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);

е) укрепление визуального контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;

ж) формирование умения фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;

з) формирование умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.

54. Развитие взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

а) создание предпосылок для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;

б) формирование навыков активного внимания;

в) формирование умения отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;

г) вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;

д) формирование поддержания эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрации внимания ребенка на контакте в процессе игрового и речевого взаимодействия;

е) вызывание у ребенка эмоционально положительных голосовых реакций и установление на их основе контакта;

ж) вызывание эмоционально положительного реагирования на социально-нравственные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;

з) создание возможности совместных действий с новым педагогическим работником;

и) стимулирование взгляда на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;

к) формирование толерантного отношения и (по возможности) интереса к другим детям;

л) вызывание интереса к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активными движениями, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);

- м) формирование умения непродолжительное время играть рядом с другими детьми;
- н) совершенствование умения действовать по подражанию педагогическому работнику.

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

- а) обучение умению откликаться на свое имя;
- б) формирование умения выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);
- в) обучение умению ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- г) формирование предпосылок учебного поведения: учить соблюдать определенную позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- д) обучение умению адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой;
- е) предупреждение неадекватных реакций на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе стереотипа поведения).

56. Особенности речевого развития: специфические нарушения развития ребенка значительно препятствуют и ограничивают его полноценное общение с окружающими. У обучающихся с повышенным риском формирования расстройства аутистического спектра отсутствует или слабо выражена потребность в коммуникативных связях, имеются трудности выбора и использования форм общения, включая коммуникативную речь и целенаправленность речевой деятельности. У обучающихся целевой группы наблюдается несформированность языковых средств и (или) недоразвитие речи и ее функций, прежде всего, коммуникативной, а также познавательной, регулирующей. В связи с этим обучение обучающихся речи и коммуникации должно включать целенаправленную психолого-педагогическую работу по формированию возможностей общения, его вербальных и невербальных средств.

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

Программа представлена следующими разделами:

- а) развитие потребности в общении;
- б) развитие понимания речи;
- в) развитие экспрессивной речи.

57. Развитие потребности в общении:

- а) формирование аффективно-личностных связей у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основы возникновения интереса к общению;
- б) развитие эмоциональных средств общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- в) формирование умения принимать контакт;
- г) формирование умения откликаться на свое имя;
- д) формирование потребности в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
- е) формирование понимания жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;
- ж) обучение умению использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»);
- з) стимулирование речевых проявлений и инициативы обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- и) стимулирование речевых реакций в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

58. Развитие понимания речи:

- а) стимулирование внимания ребенка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- б) активизация восприятия речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- в) создание условий для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- г) формирование умений находить близко расположенный предмет, который называет педагогический работник;
- д) обучение умению по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;
- е) создание условий для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;
- ж) обучение умению выполнять запрет: «Нельзя!», «Стоп!»;
- з) формирование взаимосвязи между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;
- и) обучение умению выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!»;
- к) обучение умению выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь»;
- л) обучение умению выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- м) обучение умению слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;
- н) активизация речевых реакций обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;
- о) обучение умению показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

59. Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

- а) стимулирование использования жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;
- б) обучение умению выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;
- в) обучение умению выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;
- г) стимулирование произнесения звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;
- д) обучение умению выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);
- е) обучение умению указывать пальцем на близко (до 1 (одного) метра) расположенный желаемый предмет;
- ж) стимулирование фиксации взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;
- з) обучение умению делать выбор, показывая пальцем на 1 (один) из 2 (двух) предложенных предметов;
- и) стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;
- к) обучение умению показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 (один) и более метров) предмет;
- л) создание условий для развития активных вокализаций;
- м) стимулировать произнесение 5 (пяти) и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;

- н) создание условий для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- о) обучение умению подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;
- п) побуждение к звукоподражанию;
- р) создание условий для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками («паровоз - ту-ту», «самолет - ууу»);
- с) обучение умению отвечать на вопросы: «Хочешь пить?» - «Да», «Нет», «Хочу», «Не хочу»; выражать свои потребности словом: «Дай пить», «Хочу сок», «Хочу спать» (в дальнейшем - с обращением).

60. Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция: в возрасте до 3 (трех) лет у любого ребенка возможности обозначить свое отношение к происходящему с ним и в окружении ограничены, поэтому в этих целях нередко используются крик, плач, агрессия, аутоагрессия и другие проявления проблемного поведения, и это, в принципе, можно рассматривать как естественную реакцию для данного возраста. В связи с тем, что при аутизме выражена склонность к формированию стереотипии, частые повторения таких эпизодов приводят к фиксации нежелательного поведения и, следовательно, уменьшение частоты проявлений проблемного поведения в раннем детстве делает такую работу не только коррекционной, но и, во многом, профилактической. Следует принимать во внимание, что сходные поведенческие проявления могут носить эндогенный характер, и не быть связанными с внешними обстоятельствами.

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

Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:

а) создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребенка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребенка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребенком;

б) установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребенка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретенные навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;

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

В случае возникновения эпизода проблемного поведения:

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

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

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

61. Коррекция стереотипии в раннем возрасте требует особого внимания по нескольким причинам:

а) в раннем возрасте в определенный период стереотипии свойственны типичному развитию;

б) стереотипии возможны не только при аутизме, но и при других нарушениях развития (например, при умственной отсталости, детском церебральном параличе);

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

Общий алгоритм работы со стереотипиями в раннем возрасте таков:

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

б) отнесение стереотипии к возрастным особенностям или к проявлениям нарушений развития, возможное наличие связи с аутизмом;

в) квалификация стереотипии по феноменологическим и патогенетическим признакам;

г) выбор коррекционного подхода, адекватного возрасту, индивидуальным особенностям ребенка и варианту стереотипии;

д) собственно коррекционная работа с обязательным привлечением к ней семьи.

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

62. Развитие двигательной сферы и физическое развитие: психомоторный уровень развития нервно-психического реагирования становится при типичном развитии ведущим после 3 (трех) лет и остается таковым до 5 (пяти) – 7 (семи) лет, однако базис его развития - и в норме, и при различных нарушениях - закладывается в раннем детстве. Именно поэтому у ребенка с повышенным риском формирования расстройства аутистического спектра двигательная сфера должна быть в поле внимания родителей (законных представителей) и сотрудников организации образования. Детям с аутизмом могут быть свойственны различные уровни двигательной активности, от гиперактивности до выраженной двигательной заторможенности, неравномерность развития двигательной сферы, например, несоответствие развития тонкой и общей моторики, различия между возможностями произвольной и спонтанной двигательной активности. Это направление сопровождения включает формирование предметно-манипулятивной деятельности, развитие предметно-практической деятельности, общефизическое развитие, подвижные игры и плавание.

Формирование предметно-манипулятивной деятельности:

а) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;

б) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;

в) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую;

г) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;

- д) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;
- е) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;
- ж) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;
- з) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из 2 (двух) – 3 (трех) форм);
- и) учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;
- к) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.

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

- а) действия с материалами:
 - 1) формировать умения: сминать, разрывать, размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);
 - 2) знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твердый, текучий, сыпучий, пластичный);
- б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипий):
 - 1) развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);
 - 2) формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;
 - 3) учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;
 - 4) формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);
 - 5) формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из емкости или в емкость, перекладывать предметы из одной емкости в другую;
 - 6) учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;
 - 7) активизировать предметно-практические действия (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует еще раз обратить внимание на опасность формирования стереотипий!);
 - 8) формировать способы усвоения общественного опыта на основе предметно-практических действий (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);
 - 9) учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);
 - 10) создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.

63. Общефизическое развитие:

- а) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);
- б) создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;

- в) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;
- г) продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);
- д) учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку);
- е) учить обучающихся играть с мячом («лови - бросай», бросать в цель);
- ж) формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи);
- з) создавать условия для овладения умением бегать;
- и) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;
- к) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;
- л) развивать у обучающихся координацию движений;
- м) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;
- н) учить выполнять упражнения для развития равновесия;
- о) учить обучающихся ходить по «дорожке» и «следам»;
- п) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения «лежа на спине» в положение «лежа на животе» и обратно;
- р) учить обучающихся прыгивать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15 (пятнадцать) – 20 (двадцать) сантиметров);
- с) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;
- т) формировать правильную осанку у каждого ребенка;
- у) тренировать у обучающихся дыхательную систему;
- ф) создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.

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

- а) воспитание интереса к участию в подвижных играх;
- б) закрепление сформированных умений и навыков;
- в) стимулирование подвижности и активности;
- г) развитие взаимодействия с педагогическим работником и другими детьми;
- д) создание условий для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.

65. Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности: произвольное подражание и игра для обучающихся дошкольного возраста являются естественными формами деятельности, освоения окружающего мира. При аутизме развитие этих и других имплицитных способов познания мира затруднено (в тяжелых случаях спонтанно фактически не развивается). Развитие игры, выбор ее видов и форм должны опираться на актуальный уровень и зону ближайшего развития ребенка в коммуникации, речевом развитии, памяти, внимании, воображении, моторике.

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

- а) обучение умению действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики);
- б) обучение умению действовать целенаправленно с игрушками на колесах (катать каталку, катать коляску с игрушкой);
- в) обучение умению выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника;

г) обучение умению выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции.

66. Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков: трудности усвоения жизненных компетенций являются одной из основных проблем в достижении хотя бы элементарного уровня целей сопровождения лиц с аутизмом. Навыки, сформированные в раннем детстве, хорошо закрепляются (при аутизме - тем более, в силу склонности к формированию стереотипов), поэтому начинать обучение в этой сфере следует, по возможности, раньше. Очень важно подчеркнуть, что здесь (как и в случае коррекции проблем поведения) необходимо единство позиций и действий профессионалов и семьи.

Наиболее существенным является создание условий для участия ребенка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), прием пищи, различные гигиенические процедуры): сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма), далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника, с возрастом «доли участия» ребенка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности.

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

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

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

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

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

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

То же относится к художественно-эстетическому развитию: полноценному выделению этого приоритетного направления (в дальнейшем образовательной области) препятствует

неготовность подавляющего большинства обучающихся группы риска по расстройству аутистического спектра к соответствующей деятельности по социально-нравственному, речевому развитию, уровню сформированности активного внимания.

68. Социально-нравственное развитие обучающихся с расстройством аутистического спектра на начальном этапе дошкольного образования: для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям:

а) установление взаимодействия с аутичным ребенком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжелых и осложненных формах расстройства аутистического спектра у ребенка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми;

б) установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребенка есть достаточные сохранные резервы эмоционального реагирования;

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

г) коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребенок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живешь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать ее менее травматичной для ребенка;

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

е) 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!» создает 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;

ж) умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьезной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребенок 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;

з) обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребенка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребенок, в транспорте;

и) спонтанное общение в дошкольном возрасте при расстройстве аутистического спектра достигается нечасто. Условие - способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнера по коммуникации и особенностями ситуации;

к) использование альтернативной коммуникации.

69. 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 расстройством аутистического спектра неодинаков, проявления чрезвычайно

разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при ее 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, охватывающие весь спектр нарушений расстройства аутистического спектра:

- а) формирование импрессивной речи:
 - 1) обучение пониманию речи;
 - 2) обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;
 - 3) обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;
 - 4) обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
 - 5) обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;
 - 6) выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;
 - б) обучение экспрессивной речи:
 - 1) подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;
 - 2) называние предметов;
 - 3) обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала - как переходный этап - невербально);
 - 4) обучение выражать согласие и несогласие;
 - 5) обучение словам, выражающим просьбу;
 - 6) 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, причесяешь)?»; 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;
 - в) развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:
 - 1) формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);
 - 2) конвенциональные формы общения;
 - 3) навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребенок остался без сопровождения);
 - 4) навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
 - 5) развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия;
 - г) развитие речевого творчества:
 - 1) преодоление искаженных форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
 - 2) конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при расстройстве аутистического спектра является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.
70. Развитие навыков альтернативной коммуникации: в части случаев расстройства аутистического спектра развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределенное 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 расстройством аутистического спектра способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики.

71. 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 расстройством аутистического спектра, 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 ребенок 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:

- а) определение проблемного поведения в терминах поведенческой терапии;
- б) фиксация проблемного поведения: установление эмпирической связи данного поведения с предшествующими и последующими событиями;
- в) определение функции проблемного поведения (обобщенно их 2 (две) - избегание неприятного и получение желаемого, но каждая включает несколько вариантов);
- г) общий подход: предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение; учить ребенка адекватным способам выражать свое желание изменить ситуацию; не поощрять проявления проблемного поведения, если оно все же возникло (ребенок не должен избежать неприятной ситуации с помощью, например, агрессии или крика);
- д) коррекция проблем поведения. Конкретные решения подбираются индивидуально, чаще всего используются:
 - 1) подкрепление поведения несовместимого с проблемным или отсутствия проблемного поведения;
 - 2) лишение подкрепления;
 - 3) «тайм-аут» - ребенок немедленно, до окончания эпизода выводится из ситуации, в которой возникло проблемное поведение; нельзя использовать, если функцией проблемного поведения было избегание неприятной ситуации;
 - 4) введение в ситуацию после эпизода нежелательного поведения неприятного для ребенка стимула (например, 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 четко.

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

Вопросом коррекции стереотипии специально занимается только прикладной анализ поведения.

72. 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:

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

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

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

г) уметь выделять определенные 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 приемы, например, эмоциональное заражение, эстетическое воздействие).

73. Обучение навыкам самообслуживания и бытовым навыкам: достижение главной цели комплексного сопровождения обучающихся с расстройством аутистического спектра (способность к самостоятельной и независимой жизни) невозможно, если ребенок не будет уметь себя обслуживать: одеваться и раздеваться, чистить зубы, есть, умываться, пользоваться туалетом и совершать другие гигиенические процедуры, выполнять простейшие бытовые навыки. Все 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.

74. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности: при расстройстве аутистического спектра 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 расстройством аутистического спектра. Этот раздел работы имеет большое диагностическое значение, так как полученные результаты могут прояснить природу и содержание имеющихся когнитивных нарушений, способствовать оптимальному выбору стратегии комплексного сопровождения.

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

Используются следующие виды заданий:

а) сортировка (расположить предметы или картинки рядом с соответствующими образцами);

б) выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же»;

в) соотнесение одинаковых предметов;

г) соотнесение предметов и их изображений;

д) навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера;

е) задания на ранжирование (сериацию);

ж) соотнесение количества (1 (один) – много; 1 (один) – 2 (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 образования. Однако ведущим направлением формирования предпосылок

интеллектуальной деятельности у дошкольника с расстройством аутистического спектра с точки зрения развивающих подходов является формирование произвольности, развитие возможности к организации собственного внимания и поведения.

75. Основными задачами коррекционной работы по социально-нравственному развитию на основном этапе дошкольного образования обучающихся с расстройством аутистического спектра является:

а) формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, что означает:

1) способность различать своих и чужих, членов семьи, знакомых педагогических работников;

2) способность выделять себя как физический объект, называть и (или) показывать части тела, лица, отмечая их принадлежность («мой нос», «моя рука»);

3) 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;

б) формирование предпосылок общения, развитие общения и взаимодействия ребенка с педагогическим работником и другими детьми:

1) 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;

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

3) совместное диадическое взаимодействие с педагогическим работником как предпосылка совместной деятельности, включая игровую;

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

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

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

в) формирование готовности к совместной деятельности с другими обучающимися:

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

2) формирование способности устанавливать и поддерживать контакт;

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

4) возможность совместных учебных занятий;

г) формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, на природе:

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

2) осмысление отработанных стереотипов по мере возможностей ребенка;

д) становление самостоятельности:

1) продолжение обучения использованию расписаний;

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

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

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

е) развитие социального и эмоционального интеллекта, развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания:

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

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

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

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

ж) формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества:

1) формирование позитивного отношения к своим действиям в русле особого интереса через эмоциональное заражение, по инструкции на основе эмоционального контакта и (или) адекватных видов подкрепления;

2) расширение (по возможности) спектра мотивирующих факторов;

3) формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества на основе мотивации, адекватной уровню развития ребенка и ситуации;

з) развитие целенаправленности и саморегуляции собственных действий:

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

2) обучение основам саморегуляции (возможно только при соответствующем уровне самосознания);

и) 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 образования:

1) обучение формальному следованию правилам поведения, соответствующим нормам и ценностям, принятым в обществе, на основе поведенческого стереотипа;

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

к) формирование способности к спонтанному и произвольному общению:

1) создание условий для становления спонтанного общения: полное (или в значительной степени) преодоление проблем физической и психической самоидентификации; развитие коммуникативной интенции и средств ее структурирования и разворачивания; формирование мотивации к общению;

2) возможность взаимообменного использования средств коммуникации (не обязательно вербальные);

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

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 искаженным формам реакции ребенка 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 ребенка с расстройством аутистического спектра с членами семьи - положительный эмоциональный фон, внимание к ребенку не только тогда, когда он плохо себя ведет. Одобрение и поощрение успехов и достижений, отсутствие подкрепления нежелательных форм поведения.

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

На основании Государственной рабочей программы воспитания разрабатывается рабочая программа воспитания для организаций образования, реализующих адаптированные образовательные программы дошкольного образования (далее - Программа воспитания), которая предусматривает обеспечение процесса разработки рабочей программы воспитания на основе требований Стандарта.

Программа воспитания является неотъемлемым компонентом адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Структура Программы воспитания включает пояснительную записку и 3 (три) раздела - целевой, содержательный и организационный, в каждом из них предусматривается обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

В пояснительной записке раскрывается назначение Программы, ее концептуальные основы. Пояснительная записка не является частью Программы воспитания.

В целевом разделе сформулирована цель воспитания в организации образования, способы формирования задач воспитания для каждого возрастного периода, раскрываются методологические основы и принципы построения Программы воспитания, представлены требования к планируемым результатам освоения Программы воспитания.

В содержательном разделе раскрывается содержание воспитательной работы по направлениям воспитания (патриотическое, социальное, познавательное, физическое и оздоровительное, трудовое, этико-эстетическое).

В организационном разделе излагаются общие требования к условиям реализации Программы воспитания, особенности взаимодействия взрослого с детьми, организации предметно-пространственной среды, особые требования к условиям, обеспечивающим достижение планируемых личностных результатов в работе с детьми с расстройством аутистического спектра.

Работа по воспитанию, формированию и развитию личности обучающихся в организации образования предполагает преемственность по отношению к достижению воспитательных целей начального общего образования.

77. Целевые ориентиры следует рассматривать как возрастные характеристики возможных достижений ребенка, которые коррелируют с портретом выпускника организации образования 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 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 ребенком, они должны найти свое отражение в основных направлениях воспитательной работы организации образования:

а) ценности Родины и природы лежат в основе патриотического направления воспитания;

б) ценности человека, семьи, дружбы, сотрудничества лежат в основе социального направления воспитания;

в) ценность знания лежит в основе познавательного направления воспитания;

г) ценность здоровья лежит в основе физического и оздоровительного направления воспитания;

д) ценность труда лежит в основе трудового направления воспитания;

е) ценности культуры и красоты лежат в основе этико-эстетического направления воспитания.

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

Реализация Программы воспитания основана на взаимодействии с разными субъектами образовательных отношений и предполагает социальное партнерство с другими организациями.

78. Целевой раздел Программы воспитания определяет, что общая цель воспитания в организации образования - личностное развитие дошкольников с расстройством аутистического спектра и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей приднестровского общества через:

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

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

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

Задачи воспитания формируются для каждого возрастного периода (2 (два) месяца - 1 (один) год, 1 (один) год - 3 (три) года, 3 (три) года - 8 (восемь) лет) на основе планируемых результатов достижения цели воспитания и с учетом психофизических особенностей обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Задачи воспитания соответствуют основным направлениям воспитательной работы.

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

а) 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;

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

в) принцип общего культурного образования: воспитание основывается на культуре и традициях Приднестровской Молдавской Республики, включая культурные особенности региона;

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

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

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

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

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

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

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

Воспитывающая среда определяется целью и задачами воспитания, духовно-нравственными и социокультурными ценностями, образцами и практиками, и учитывает психофизические особенности обучающихся с расстройством аутистического спектра. Основными характеристиками воспитывающей среды являются ее насыщенность и структурированность.

Общности (сообщества) организации образования:

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

Педагогические работники должны:

1) быть примером в формировании полноценных и сформированных ценностных ориентиров, норм общения и поведения;

2) мотивировать обучающихся к общению друг с другом, поощрять даже самые незначительные стремления к общению и взаимодействию;

3) поощрять детскую дружбу, стараться, чтобы дружба между отдельными детьми внутри группы обучающихся принимала общественную направленность;

4) заботиться о том, чтобы обучающиеся непрерывно приобретали опыт общения на основе чувства доброжелательности;

5) содействовать проявлению детьми заботы об окружающих, учить проявлять чуткость к другим детям, побуждать обучающихся сопереживать, беспокоиться, проявлять внимание к заболевшему другому ребенку;

6) воспитывать в детях такие качества личности, которые помогают влиться в общество других детей (организованность, общительность, отзывчивость, щедрость, доброжелательность);

7) учить обучающихся совместной деятельности, насыщать их жизнь событиями, которые сплачивали бы и объединяли детей;

8) воспитывать в детях чувство ответственности перед группой за свое поведение.

Культура поведения педагогического работника в организации образования направлена на создание воспитывающей среды как условия решения возрастных задач воспитания. Общая психологическая атмосфера, эмоциональный настрой группы, спокойная

обстановка, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов являются необходимыми условиями нормальной жизни и развития обучающихся;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Реализация социокультурного контекста опирается на построение социального партнерства организации образования.

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

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

а) 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);

б) 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);

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

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

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

80. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с расстройством аутистического спектра младенческого и раннего возраста (до 3 (трех) лет):

а) в области патриотического воспитания формируемыми ценностями является Родина, природа.

Показатели: проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру;

б) в области социальное воспитание формируемыми ценностями является человек, семья, дружба, сотрудничество.

Показатели: способный понять и принять, что такое «хорошо» и «плохо». Проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними. Проявляющий позицию «Я сам!». Доброжелательный, проявляющий сочувствие, доброту. Испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны педагогических работников. Способный к самостоятельным (свободным) активным действиям в общении. Способный общаться с другими людьми с помощью вербальных и невербальных средств общения;

в) в области познавательного воспитания формируемой ценностью является знание.

Показатели: проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности;

г) в области физического и оздоровительного воспитания формируемой ценностью является здоровье.

Показатели: выполняющий действия по самообслуживанию: моет руки, самостоятельно ест, ложится спать. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в организации образования, на природе;

д) в области трудового воспитания формируемой ценностью является труд.

Показатели: поддерживающий элементарный порядок в окружающей обстановке. Стремящийся помогать педагогическому работнику в доступных действиях. Стремящийся к самостоятельности в самообслуживании, в быту, в игре, в продуктивных видах деятельности;

е) в области этико-эстетического воспитания формируемыми ценностями является культура и красота.

Показатели: эмоционально отзывчивый к красоте. Проявляющий интерес и желание заниматься продуктивными видами деятельности.

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с расстройством аутистического спектра младенческого и раннего возраста (до 3 (трех) лет) с умственной отсталостью:

а) в области патриотического воспитания формируемыми ценностями является Родина, природа.

Показатели: проявляющий привязанность, любовь к семье, близким, окружающему миру;

б) в области социального воспитания формируемыми ценностями является человек, семья, дружба, сотрудничество.

Показатели: откликающийся на свое имя; использующий коммуникативные средства общения с педагогическим работником (жесты, слова: «привет, пока, на, дай»); проявляющий интерес к другим детям и способный бесконфликтно играть рядом с ними в ситуации, организованной педагогическим работником; доброжелательный, испытывающий чувство удовольствия в случае одобрения и чувство огорчения в случае неодобрения со стороны родителей (законных представителей), педагогических работников;

в) в области познавательного воспитания формируемой ценностью является знание.

Показатели: проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности; знающий назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша) и умеющий пользоваться ими;

г) в области физического и оздоровительного воспитания формируемой ценностью является здоровье.

Показатели: владеющий простейшими навыками самообслуживания (ест ложкой), стремящийся к опрятности и самостоятельности;

д) в области трудового воспитания формируемой ценностью является труд.

Показатели: знающий назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша) и умеющий пользоваться ими; стремящийся на доступном уровне поддерживать элементарный порядок в окружающей обстановке; стремящийся подражать педагогическому работнику в доступных действиях;

е) в области этико-эстетического воспитания формируемыми ценностями является культура и красота.

Показатели: эмоционально отзывчивый к красоте, проявляющий интерес к продуктивным видам деятельности.

Целевые ориентиры воспитательной работы с детьми младенческого и раннего возраста (к 3 (трем) годам) с расстройством аутистического спектра и выраженной умственной отсталостью:

а) в области патриотического воспитания формируемыми ценностями является Родина, природа.

Показатели: проявляющий привязанность к родителям (законным представителям), педагогическим работником;

б) в области социального воспитания формируемыми ценностями является человек, семья, дружба, сотрудничество.

Показатели: проявляющий интерес к взаимодействию с новым педагогическим работником в процессе эмоционального общения и предметно-игровых действий; понимающий и использующий отдельные жесты и слова, вступая в контакт с знакомыми педагогическим работником; проявляющий адекватные реакции в процессе занятий: переключается с одного вида действий на другие, от одного места проведения занятия к другому (от занятия в игровой зоне к занятиям в учебной зоне и музыкальном зале);

в) в области познавательного воспитания формируемой ценностью является знание.

Показатели: проявляющий интерес к окружающему миру;

г) в области физического и оздоровительного воспитания формируемой ценностью является здоровье.

Показатели: проявляющий адекватные реакции в процессе выполнения режимных моментов: приема пищи, умывания;

д) в области трудового воспитания формируемой ценностью является труд.

Показатели: использующий ложку во время приема пищи;

е) в области этико-эстетического воспитания формируемыми ценностями является культура и красота.

Показатели: эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображением.

81. Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста (до 8 (восьми) лет).

а) в области патриотического воспитания формируемыми ценностями является Родина, природа.

Показатели: любящий свою малую Родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям;

б) в области социального воспитания формируемыми ценностями является человек, семья, дружба, сотрудничество.

Показатели: 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;

в) в области познавательного воспитания формируемой ценностью является знание.

Показатели: любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей приднестровского общества;

г) в области физического и оздоровительного воспитания формируемой ценностью является здоровье.

Показатели: владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе;

д) в области трудового воспитания формируемой ценностью является труд.

Показатели: 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;

е) в области этико-эстетического воспитания формируемыми ценностями является культура и красота.

Показатели: способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста (до 8 (восьми) лет) с умственной отсталостью:

а) в области патриотического воспитания формируемыми ценностями является Родина, природа.

Показатели: любящий свою малую Родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям;

б) в области социального воспитания формируемыми ценностями является человек, семья, дружба, сотрудничество.

Показатели: адекватно ведущий себя в знакомой и незнакомой ситуации (здоровается при встрече с педагогическим работником и другими детьми, прощается при расставании, благодарит за услугу, за подарок, угощение); пользующийся при этом невербальными и вербальными средствами общения; проявляющий доброжелательное отношение к знакомым незнакомым людям; дающий элементарную оценку своих поступков и действий; адекватно реагирующий на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих; дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать собеседника, способный взаимодействовать с педагогическим работником и другими детьми на основе общих интересов и дел. Может быть партнером в игре и в совместной деятельности со знакомыми детьми, обращается к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности;

в) в области познавательного воспитания формируемой ценностью является знание.

Показатели: проявляющий интерес к познавательным задачам (производит анализ проблемно-практической задачи; выполняет анализ наглядно-образных задач; называет основные цвета и формы); проявляющий активность, самостоятельность в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей приднестровского общества;

г) в области физического и оздоровительного воспитания формируемой ценностью является здоровье.

Показатели: владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме, природе;

д) в области трудового воспитания формируемой ценностью является труд.

Показатели: положительно относящийся к труду педагогических работников и к результатам своего труда; проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности;

е) в области этико-эстетического воспитания формируемыми ценностями является культура и красота.

Показатели: способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности.

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся расстройством аутистического спектра дошкольного возраста (к 8 (восемью) годам) с умеренной умственной отсталостью:

а) в области патриотического воспитания формируемыми ценностями является Родина, природа.

Показатели: испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким и знакомым людям;

б) в области социального воспитания формируемыми ценностями является человек, семья, дружба, сотрудничество.

Показатели: умеющий адекватно вести себя в знакомой ситуации (здоровается при встрече с педагогическим работником и другими детьми, прощается при расставании, благодарит за услугу, за подарок, угощение, пользуется при этом невербальными и (или) вербальными средствами общения); адекватно реагирующий на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих; проявляющий доброжелательное отношение к знакомым людям; сотрудничающий с новым педагогическим работником в знакомой игровой ситуации, проявляет интерес к

взаимодействию с другими детьми, в ситуации, организованной педагогическим работником, самостоятельно участвует в знакомых музыкальных и подвижных играх;

в) в области познавательного воспитания формируемой ценностью является знание.

Показатели: проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности;

г) в области физического и оздоровительного воспитания формируемой ценностью является здоровье.

Показатели: частично владеющий основными навыками личной гигиены;

д) в области трудового воспитания формируемой ценностью является труд.

Показатели: проявляющий некоторую самостоятельность в быту, владеющий основными культурно-гигиеническими навыками; положительно относящийся к труду педагогических работников и к результатам его труда; положительно реагирующий на просьбу педагогического работника выполнить элементарное трудовое поручение;

е) в области этико-эстетического воспитания формируемыми ценностями является культура и красота.

Показатели: эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображениям.

Целевые ориентиры воспитательной работы для обучающихся расстройством аутистического спектра дошкольного возраста (к 8 (восемью) годам) с тяжелой степенью умственной отсталости:

а) в области патриотического воспитания формируемыми ценностями является Родина, природа.

Показатели: проявляющий привязанности близким и знакомым людям;

б) в области социального воспитания формируемыми ценностями является человек, семья, дружба, сотрудничество.

Показатели: действующий по элементарным правилам в знакомой обстановке (здоровается при встрече с педагогическим работником и другими детьми, прощается при расставании, пользуется при этом невербальными средствами общения (взгляд в глаза, протягивать руку);

в) в области познавательного воспитания формируемой ценностью является знание.

Показатели: проявляющий интерес к окружающему миру и активность в поведении и деятельности;

г) в области физического и оздоровительного воспитания формируемой ценностью является здоровье.

Показатели: выполняющий действия по самообслуживанию самостоятельно или с помощью педагогического работника. Стремящийся быть опрятным. Проявляющий интерес к физической активности. Соблюдающий элементарные правила безопасности в быту, в организации образования, на природе;

д) в области трудового воспитания формируемой ценностью является труд.

Показатели: владеет элементарными навыками в быту;

е) в области этико-эстетического воспитания формируемыми ценностями является культура и красота.

Показатели: эмоционально отзывчивый к музыке, ярким игрушкам, предметам, изображениям.

82. В содержательном разделе Программы воспитания раскрывается содержание воспитательной работы по направлениям воспитания (патриотическое, социальное, познавательное, физическое и оздоровительное, трудовое, этико-эстетическое).

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

поведения в интересах человека, семьи, общества: социально-нравственное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие.

В пояснительной записке ценности воспитания соотнесены с направлениями воспитательной работы. Предложенные направления не заменяют и не дополняют собой деятельность по 4 (четырем) образовательным областям, а фокусируют процесс усвоения ребенком базовых ценностей в целостном образовательном процессе. На их основе определяются региональный и муниципальный компоненты.

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

В основе патриотического направления воспитания лежат понятия «Родина» и «природа».

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

а) когнитивно-смысловой, связанный со знаниями об истории Приднестровской Молдавской Республики, своего края, духовных и культурных традиций и достижений многонационального народа Приднестровской Молдавской Республики;

б) эмоционально-ценностный, характеризующийся любовью к Родине - Приднестровской Молдавской Республике, уважением к своему народу, народу Приднестровской Молдавской Республики в целом;

в) регуляторно-волевой, обеспечивающий укоренение знаний в духовных и культурных традициях своего народа, деятельность на основе понимания ответственности за настоящее и будущее своего народа, Приднестровской Молдавской Республики.

Задачи патриотического воспитания:

а) формирование любви к родному краю, родной природе, родному языку, культурному наследию своего народа;

б) воспитание любви, уважения к своим национальным особенностям и чувства собственного достоинства как представителя своего народа;

в) воспитание уважительного отношения к гражданам Приднестровской Молдавской Республики в целом, своим соотечественникам и согражданам, представителям всех народов Приднестровской Молдавской Республики, к ровесникам, родителям (законным представителям), соседям, старшим, другим людям вне зависимости от их этнической принадлежности;

г) воспитание любви к родной природе, природе своего края, Приднестровской Молдавской Республики, понимания единства природы и людей и бережного ответственного отношения к природе.

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

а) ознакомлении обучающихся с расстройством аутистического спектра с историей, героями, культурой, традициями Приднестровской Молдавской Республики и своего народа;

б) организации коллективных творческих проектов, направленных на приобщение обучающихся с расстройством аутистического спектра к приднестровским общенациональным традициям;

в) формировании правильного и безопасного поведения в природе, осознанного отношения к растениям, животным, к последствиям хозяйственной деятельности человека.

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

В основе социального направления воспитания лежат понятия «семья», «дружба», «человек» и «сотрудничество».

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

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

Выделяются основные задачи социального направления воспитания:

а) формирование у ребенка представлений о добре и зле, позитивного образа семьи с детьми, ознакомление ребенка с расстройством аутистического спектра с распределением ролей в семье, образами дружбы в фольклоре и детской литературе, примерами сотрудничества и взаимопомощи людей в различных видах деятельности (на материале истории Приднестровской Молдавской Республики, ее героев), милосердия и заботы. Анализ поступков самих обучающихся в группе в различных ситуациях;

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

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

а) организовывать сюжетно-ролевые игры (в семью, в команду), игры с правилами, традиционные народные игры;

б) воспитывать у обучающихся навыки поведения в обществе;

в) учить обучающихся сотрудничать, организуя групповые формы в продуктивных видах деятельности;

г) учить обучающихся анализировать поступки и чувства - свои и других людей;

д) организовывать коллективные проекты заботы и помощи;

е) создавать доброжелательный психологический климат в группе.

85. Целью познавательного направления воспитания является формирование ценности познания (ценность – «знания»).

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

Задачи познавательного направления воспитания:

а) развитие любознательности, формирование опыта познавательной инициативы;

б) формирование ценностного отношения к педагогическому работнику как источнику знаний;

в) приобщение ребенка к культурным способам познания (книги, интернет-источники, дискуссии).

Направления деятельности воспитателя:

а) совместная деятельность воспитателя с детьми на основе наблюдения, сравнения, проведения опытов (экспериментирования), организации походов и экскурсий, просмотра доступных для восприятия ребенка познавательных фильмов, чтения и просмотра книг;

б) организация конструкторской и продуктивной творческой деятельности, проектной и исследовательской деятельности обучающихся совместно с педагогическим работником;

в) организация насыщенной и структурированной образовательной среды, включающей иллюстрации, видеоматериалы, ориентированные на детскую аудиторию; различного типа конструкторы и наборы для экспериментирования.

86. Целью физического и оздоровительного направления воспитания является формирование навыков здорового образа жизни, где безопасность жизнедеятельности

лежит в основе всего. Физическое развитие и освоение ребенком своего тела, происходит в виде любой двигательной активности: выполнение бытовых обязанностей, игр, ритмики и танцев, творческой деятельности, спорта, прогулок (ценность – «здоровье»).

Задачи по формированию здорового образа жизни:

а) обеспечение построения образовательного процесса физического воспитания обучающихся (совместной и самостоятельной деятельности) на основе здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий, и обеспечение условий для гармоничного физического и эстетического развития ребенка;

б) закаливание, повышение сопротивляемости к воздействию условий внешней среды;

в) укрепление опорно-двигательного аппарата; развитие двигательных способностей, обучение двигательным навыкам и умениям;

г) формирование элементарных представлений в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;

д) организация сна, здорового питания, выстраивание правильного режима дня;

е) воспитание экологической культуры, обучение безопасности жизнедеятельности.

Направления деятельности воспитателя:

а) организация подвижных, спортивных игр, в том числе традиционных народных игр, дворовых игр на территории детского сада;

б) создание детско-педагогических проектов по здоровому образу жизни;

в) введение оздоровительных традиций в организации образования.

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

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

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

а) формировать у ребенка навыки поведения во время приема пищи;

б) формировать у ребенка представления о ценности здоровья, красоте и чистоте тела;

в) формировать у ребенка привычку следить за своим внешним видом;

г) включать информацию о гигиене в повседневную жизнь ребенка, в игру.

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

88. Целью трудового направления воспитания является формирование ценностного отношения обучающихся к труду, трудолюбия, а также в приобщении ребенка к труду (ценность – «труд»).

Основные задачи трудового воспитания:

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

б) формирование навыков, необходимых для трудовой деятельности обучающихся, воспитание навыков организации своей работы, формирование элементарных навыков планирования;

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

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

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

89. Целью этико-эстетического направления воспитания является формирование конкретных представлений о культуре поведения (ценности – «культура и красота»).

Основные задачи этико-эстетического воспитания:

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

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

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

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

Направления деятельности воспитателя по эстетическому воспитанию предполагают следующее:

- а) выстраивание взаимосвязи художественно-творческой деятельности самих обучающихся с расстройством аутистического спектра с воспитательной работой через развитие восприятия, образных представлений, воображения и творчества;

- б) уважительное отношение к результатам творчества обучающихся, широкое включение их произведений в жизнь организации образования;
- в) организацию выставок, концертов, создание эстетической развивающей среды;
- г) формирование чувства прекрасного на основе восприятия художественного слова на русском и родном языке;
- д) реализация вариативности содержания, форм и методов работы с детьми с расстройством аутистического спектра по разным направлениям эстетического воспитания.

90. Особенности реализации воспитательного процесса включают:

- а) региональные и муниципальные особенности социокультурного окружения организации образования;
- б) значимые в аспекте воспитания проекты и программы, в которых уже участвует организация образования, дифференцируемые по признакам: республиканские, муниципальные;
- в) значимые в аспекте воспитания проекты и программы, в которых организация образования намерена принять участие, дифференцируемые по признакам: республиканские, муниципальные;
- г) ключевые элементы уклада организации образования;
- д) наличие инновационных, опережающих, перспективных технологий значимой в аспекте воспитания деятельности, потенциальных «точек роста»;
- е) существенные отличия организации образования от других организаций образования по признаку проблемных зон, дефицитов, барьеров, которые преодолеваются благодаря решениям, отсутствующим или недостаточно выраженным в массовой практике;
- ж) особенности значимого в аспекте воспитания взаимодействия с социальными партнерами организации образования;
- з) особенности организации образования, связанные с работой с детьми с расстройством аутистического спектра.

91. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями обучающихся в процессе реализации Программы воспитания характеризуются следующим. В целях реализации социокультурного потенциала региона для построения социальной ситуации развития ребенка работа с родителями (законными представителями) обучающихся дошкольного возраста должна строиться на принципах ценностного единства и сотрудничества всех субъектов социокультурного окружения организации образования.

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

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

92. Организационный раздел Программы воспитания регламентирует общие требования к условиям реализации Программы воспитания.

Программа воспитания организации образования реализуется через формирование социокультурного воспитательного пространства при соблюдении условий создания уклада, отражающего готовность всех участников образовательного процесса руководствоваться едиными принципами и регулярно воспроизводить наиболее ценные для нее воспитательно значимые виды совместной деятельности.

Уклад организации образования направлен на сохранение преемственности принципов воспитания с уровня дошкольного образования на уровень начального общего образования:

- а) обеспечение лично-развивающей предметно-пространственной среды, в том числе современное материально-техническое обеспечение, методические материалы и средства обучения, учитывающей психофизические особенности обучающихся с расстройством аутистического спектра;

- б) наличие профессиональных кадров и готовность педагогического коллектива к достижению целевых ориентиров Программы воспитания;
- в) взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам воспитания;
- г) учет индивидуальных особенностей обучающихся, в интересах которых реализуется Программа воспитания (возрастных, физических, психологических, национальных).

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

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

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

Процесс проектирования уклада организации образования включает следующие шаги:

- а) определение ценностно-смыслового наполнения жизнедеятельности организации образования.

Оформление: устав организации образования, локальные акты, правила поведения для обучающихся и педагогических работников, внутренняя символика;

- б) отражение сформулированного ценностно-смыслового наполнения во всех форматах жизнедеятельности.

Оформление: специфика организации видов деятельности; обустройство развивающей предметно-пространственной среды; организация режима дня; разработка традиций и ритуалов организации образования; праздники и мероприятия. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования и Программа воспитания;

- в) обеспечение принятия всеми участниками образовательных отношений уклада организации образования.

Оформление: требования к кадровому составу и профессиональной подготовке сотрудников. Взаимодействие организации образования с семьями обучающихся. Социальное партнерство организации образования с социальным окружением. Договоры и локальные нормативные акты.

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

Воспитывающая среда строится по 3 (трем) линиям:

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

93. Взаимодействия педагогического работника с детьми с расстройством аутистического спектра способствуют благополучному развитию детей.

Спроектированная педагогическим работником образовательная ситуация является воспитательным событием. В каждом воспитательном событии педагогический работник продумывает смысл реальных и возможных действий обучающихся и смысл своих действий в контексте задач воспитания. Событием может быть не только организованное

мероприятие, но и спонтанно возникшая ситуация, и любой режимный момент, традиции утренней встречи обучающихся, индивидуальная беседа, общие дела, совместно реализуемые проекты. Планируемые и подготовленные педагогическим работником воспитательные события проектируются в соответствии с календарным планом воспитательной работы организации образования, группы, ситуацией развития конкретного ребенка.

Проектирование событий в организации образования возможно в следующих формах:

а) разработка и реализация значимых событий в ведущих видах деятельности (спектакль, построение эксперимента, совместное конструирование, спортивные игры);

б) создание творческих детско-педагогических проектов (празднование Дня Победы с приглашением ветеранов, «Театр в детском саду» - показ спектакля для обучающихся из организации образования).

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

94. Требования к организации предметно-пространственной среды:

а) предметно-пространственная среда должна отражать региональную специфику, а также специфику организации образования и включать:

1) оформление помещений;

2) оборудование, в том числе специализированное оборудование для обучения и воспитания обучающихся с расстройством аутистического спектра;

3) игрушки;

б) предметно-пространственная среда должна отражать ценности, на которых строится Программа воспитания, способствовать их принятию и раскрытию ребенком с расстройством аутистического спектра.

Предметно-пространственная среда:

а) включает знаки и символы государства, города и организации образования (при наличии);

б) отражает региональные, этнографические, конфессиональные и другие особенности социокультурных условий, в которых находится организация образования;

в) должна быть экологичной, природосообразной и безопасной;

г) обеспечивает ребенку с расстройством аутистического спектра возможность общения, игры и совместной деятельности. Отражает ценность семьи, людей разных поколений, радость общения с семьей;

д) обеспечивает ребенку с расстройством аутистического спектра:

1) возможность познавательного развития, экспериментирования, освоения новых технологий, раскрывает красоту знаний, необходимость научного познания, формирует научную картину мира;

2) возможность посильного труда, отражает ценности труда в жизни человека и государства (портреты членов семей обучающихся, героев труда, представителей профессий). Результаты труда ребенка могут быть отражены и сохранены в среде;

3) возможности для укрепления здоровья, раскрывает смысл здорового образа жизни, физической культуры и спорта;

е) предоставляет ребенку возможность погружения в культуру Приднестровской Молдавской Республики, знакомства с особенностями региональной культурной традиции. Вся среда организации образования должна быть гармоничной и эстетически привлекательной.

95. В разделе «Кадровое обеспечение воспитательного процесса» могут быть представлены решения на уровне организации образования по разделению функционала, связанного с организацией и реализацией воспитательного процесса; по обеспечению

повышения квалификации педагогических работников организации образования по вопросам воспитания, психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Также должна быть представлена информация о возможностях привлечения специалистов других организаций (образовательных, социальных, медицинских).

96. Инклюзия является ценностной основой уклада организации образования и основанием для проектирования воспитывающих сред, деятельности и событий:

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

б) на уровне воспитывающих сред: предметно-пространственная среда строится как максимально доступная для обучающихся с расстройством аутистического спектра; событийная воспитывающая среда организации образования обеспечивает возможность включения каждого ребенка в различные формы жизни детского сообщества; рукотворная воспитывающая среда обеспечивает возможность демонстрации уникальности достижений каждого ребенка;

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

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

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

97. Основными условиями реализации Программы воспитания в организации образования являются:

а) полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

б) построение воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным субъектом воспитания;

в) содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

г) формирование и поддержка инициативы обучающихся в различных видах детской деятельности;

д) активное привлечение ближайшего социального окружения к воспитанию ребенка.

98. Задачами воспитания обучающихся с расстройством аутистического спектра в условиях организации образования являются:

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

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

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

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

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

е) взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития обучающихся;

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

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

Глава 4. Организационный раздел Программы

99. Организационное обеспечение образования обучающихся с расстройством аутистического спектра базируется на нормативно-правовой основе, которая определяет специальные условия дошкольного образования обучающихся данной 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 расстройством аутистического спектра в образовательное пространство. Поэтому помимо нормативной правовой базы, фиксирующей права ребенка с расстройством аутистического спектра, необходима разработка соответствующих локальных актов, обеспечивающих эффективное образование и других обучающихся.

100. Направлениями деятельности организации образования, реализующей Программу, являются:

а) развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств;

б) формирование предпосылок учебной деятельности;

в) сохранение и укрепление здоровья;

г) коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся;

д) создание современной развивающей предметно-пространственной среды, комфортной для обучающихся с расстройством аутистического спектра;

е) формирование у обучающихся общей культуры.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с расстройством аутистического спектра и заключений психолого-медико-педагогической комиссии.

Обучающиеся с расстройством аутистического спектра могут получать коррекционно-педагогическую помощь как в группах комбинированной и компенсирующей направленности, так и в инклюзивной образовательной среде.

Организация образовательного процесса для обучающихся предполагает соблюдение следующих позиций:

а) расписание и содержание занятий с обучающимися строится педагогическими работниками организации образования в соответствии с адаптированной образовательной программой дошкольного образования, разработанным индивидуальным образовательным маршрутом с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии;

б) создание специальной среды;

в) предоставление услуг ассистента (помощника), если это прописано в заключении психолого-медико-педагогической комиссии.

В группах компенсирующей направленности осуществляется реализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра.

В группах комбинированной направленности реализуются 2 (две) программы: адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра и основная образовательная программа дошкольного образования.

В общеобразовательных группах работа с детьми с расстройством аутистического спектра строится по адаптированной образовательной программе дошкольного образования, разработанной на базе Программы с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей, обеспечивающих абилитацию, коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

При составлении адаптированной образовательной программы дошкольного образования необходимо ориентироваться на:

а) формирование личности ребенка с использованием адекватных возрасту и физическому и (или) психическому состоянию методов обучения и воспитания;

б) создание оптимальных условий совместного обучения обучающихся с расстройством аутистического спектра и здоровых обучающихся с использованием адекватных вспомогательных средств и педагогических приемов, организацией совместных форм работы воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов;

в) личностно-ориентированный подход к организации всех видов детской деятельности и целенаправленное формирование ориентации в текущей ситуации, принятие решения, формирование образа результата действия, планирование, реализацию программы действий, оценку и осмысление результатов действия.

В Программе определяется оптимальное для ребенка с расстройством аутистического спектра соотношение форм и видов деятельности, индивидуализированный объем и глубина содержания, специальные психолого-педагогические технологии, учебно-методические материалы и технические средства.

Программа обсуждается и реализуется с участием родителей (законных представителей). В ее структуру, в зависимости от психофизического развития и возможностей ребенка, структуры и тяжести недостатков развития, интегрируются необходимые модули коррекционных программ, комплексов методических рекомендаций по проведению коррекционно-развивающей и воспитательно-образовательной работ.

Реализация индивидуальной адаптированной образовательной программы дошкольного образования ребенка с расстройством аутистического спектра в общеобразовательной группе реализуется с учетом:

а) особенностей и содержания взаимодействия с родителями (законными представителями) на каждом этапе включения;

б) особенностей и содержания взаимодействия между сотрудниками организации образования;

в) вариативности, технологий выбора форм и методов подготовки ребенка с расстройством аутистического спектра к включению в среду нормативно развивающихся детей;

г) критериев готовности ребенка с расстройством аутистического спектра продвижению по этапам инклюзивного процесса;

д) организации условий для максимального развития и эффективной адаптации ребенка с расстройством аутистического спектра в инклюзивной группе.

101. Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих

расстройств и развитие ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

а) научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте;

б) интегративная направленность комплексного сопровождения;

в) этапный, дифференцированный, личностно ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения;

г) организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-нравственному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учетом особенностей развития при расстройстве аутистического спектра;

д) сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребенка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

е) ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития;

ж) активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребенка с расстройством аутистического спектра;

з) высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции расстройства аутистического спектра в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

102. Требования, предъявляемые к организации развивающей предметно-пространственной среды:

а) предметно-пространственная развивающая образовательная среда в организации образования должна обеспечивать реализацию адаптированной образовательной программы дошкольного образования, разработанной в соответствии с Программой;

б) организация образования имеет право самостоятельно проектировать предметно-пространственную развивающую образовательную среду с учетом психофизических особенностей обучающихся с расстройством аутистического спектра.

В соответствии со Стандартом, предметно-пространственная развивающая образовательная среда организации образования должна обеспечивать и гарантировать:

а) охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся, 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;

б) максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации образования, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

в) 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;

г) 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;

д) 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;

е) 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 возрастным и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда организации образования 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 предметно-пространственная развивающая образовательная среда должна быть:

а) 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:

1) игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям;

2) двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся, участие в подвижных играх и соревнованиях;

3) 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;

б) трансформируемой - обеспечивать возможность изменений предметно-пространственной развивающей образовательной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

в) полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих предметно-пространственной развивающей образовательной среды (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

г) доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с расстройством аутистического спектра, 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 расстройством аутистического спектра, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

д) безопасной - все элементы предметно-пространственной развивающей образовательной среды должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании предметно-пространственной развивающей образовательной среды необходимо учитывать целостность образовательного процесса в организации образования, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-нравственной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

е) эстетичной - все элементы предметно-пространственной развивающей образовательной среды должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда в организации образования должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия обучающихся различных нозологических групп, а также для комфортной работы педагогических работников.

103. Организационный раздел включает Государственный учебный план, который состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими.

Общий объем образовательной деятельности рассчитан в соответствии с возрастом воспитанников, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включает время, отведенное на:

- а) непосредственную образовательную деятельность;
- б) коррекционно-развивающую область.

На основе Государственного учебного плана организацией образования ежегодно разрабатывается учебный план организации образования согласно Приложению № 1 к настоящей Государственной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра.

104. Реализация Программы обеспечивается созданием в организации образования кадровых, финансовых, материально-технических условий.

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, утверждаемых уполномоченным Правительством Приднестровской Молдавской Республики исполнительным органом государственной власти, осуществляющим функции по реализации государственной политики и нормативному правовому регулированию в сфере труда.

Материально-технические условия реализации государственной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра должны обеспечивать возможность достижения обучающимися в установленных Стандартом результатов освоения основной образовательной программы дошкольного образования.

Глава 5. Календарный план воспитательной работы

105. На основе Программы воспитания и плана работы организации образования составляется календарный план воспитательной работы организации образования, которая вправе включать в него мероприятия по ключевым направлениям развития воспитания. Календарный план воспитательной работы определяет перечень событий, которые могут стать основой для проведения воспитательных мероприятий с детьми.

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

Все мероприятия должны проводиться с учетом возрастных, физиологических и психоэмоциональных особенностей обучающихся.

106. Перечень основных государственных и народных праздников, памятных дат в календарном плане воспитательной работы организации образования дополняется и актуализируется ежегодно в соответствии с перечнем профессиональных праздников и

памятных дней в Приднестровской Молдавской Республике, установленных нормативным правовым актом Президента Приднестровской Молдавской Республики.

Глава 6. Порядок разработки и утверждения адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

107. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра утверждается организацией образованием.

Действие адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра организации образования распространяется на весь период действия настоящей Программы.

108. Структура адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в соответствии с требованиями Стандарта включает 3 (три) основных раздела - целевой, содержательный и организационный:

а) целевой раздел:

- 1) пояснительная записка;
- 2) планируемые результаты освоения в виде целевых ориентиров;

б) содержательный раздел:

1) описание образовательной деятельности по 4 (четырем) образовательным областям: социально-нравственное, познавательное, художественно-эстетическое и физическое развитие;

2) содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся (программу коррекционно-развивающей работы);

в) организационный раздел:

- 1) учебный план;
- 2) календарный учебный график;
- 3) календарный план воспитательной работы;

4) характеристика условий реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

109. Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра организации образования может быть актуализирована с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий, социальной сферы и изменения законодательства Приднестровской Молдавской Республики.

Актуализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра проводится в форме внесения изменений и дополнений путем переработки ее структурных элементов. Актуализация того или иного структурного элемента адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра утверждается локальным распорядительным актом организации образования. Сведения об актуализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра заносятся в лист актуализации согласно Приложению № 2 к настоящей Государственной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Приложение № 1 к Государственной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра

Таблица № 1

Государственный учебный план организаций специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Виды занятий	Количество занятий в неделю			
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	4 год обучения
Непосредственная образовательная деятельность				
Ознакомление с окружающим миром	1	1	1	1
Развитие речи		1	1	1
Обучение игре	1	1	1	1
Художественно-продуктивная деятельность	3	3	3	3
Музыкальное занятие	2	2	2	2
Физическое развитие	2	2	2	2
Количество условных часов в неделю	9	10	10	10
Продолжительность	10 минут	15 минут	20 минут	25 минут
Максимальный объем образовательной нагрузки	1 час 30 минут	2 часа 30 минут	3 часа 20 минут	4 часа 10 минут
Коррекционно-развивающая область				
Развитие эмоциональной сферы	2	1	1	1
Развитие сенсорно-перцептивной сферы	2	2	1	1
Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	2	1	1	1
Формирование элементарных математических представлений		2	2	2
Формирование и развитие коммуникации	1	1		
Развитие речи			1	1
Подготовка к обучению грамоте			1	
Обучение грамоте				1
Количество условных часов в неделю	7	7	7	7
Общее количество занятий в неделю	16	17	17	17

Таблица № 2

Государственный учебный план организаций специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Виды занятий	Количество занятий в неделю			
	1 год обучения	2 год обучения	3 год обучения	4 год обучения
Непосредственная образовательная деятельность				
Социальное развитие и ознакомление с окружающим	1	1	2	2
Обучение игре	1	1	1	1
Художественно-продуктивная деятельность	3	3	3	3
Музыкальное занятие	2	2	2	2
Физическое развитие	2	2	2	2
Количество условных часов в неделю	9	9	10	10
Продолжительность	10 минут	15 минут	20 минут	25 минут

Максимальный объем образовательной нагрузки	1 час 30 минут	2 часа 15 минут	3 часа 20 минут	4 часа 10 минут
Коррекционно-развивающая область				
Развитие сенсорно-перцептивной сферы	3	2	2	1
Обучение игре	1	1	1	1
Формирование элементарных математических представлений и мышления	1	2	2	2
Формирование и развитие коммуникации	1	1	1	1
Развитие речи	1	1	1	1
Развитие ручной моторики	1	1		
Подготовка руки к письму			1	1
Подготовка к обучению грамоте				2
Количество условных часов в неделю	8	8	8	9
Общее количество занятий в неделю	17	17	18	19

Пояснительная записка к Государственному учебному плану организаций специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Глава 1. Общие положения

1. Государственный учебный план организаций специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (далее - Государственный учебный план) является одним из основных государственных нормативов для государственных, муниципальных и аккредитованных негосударственных организаций образования в сфере специального (коррекционного) образования.

2. В Государственном учебном плане установлена продолжительность непосредственно образовательной деятельности соответственно возрастной периодизации. Форма организации непосредственно образовательной деятельности определяется педагогом с обязательной интеграцией игровой и учебной деятельности детей. При этом занятия являются средством, обеспечивающим желательное направление и уровень развития ребенка, а не самоцелью образовательного процесса.

Глава 2. Структура и содержание Государственного учебного плана

3. В структуре Государственного учебного плана выделяются:

а) непосредственно образовательная деятельность, обеспечивающая приобщение к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам. Осуществляется в процессе организации различных видов детской деятельности (учебной, игровой, двигательной, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения);

б) коррекционно-развивающая область, которая определяется спецификой вида учреждения и необходимостью осуществления коррекционной работы.

4. Содержание Государственного учебного плана направлено на реализацию образовательных областей:

- а) социально-нравственное развитие;
- б) познавательное развитие;
- в) художественно-эстетическое развитие;
- г) физическое развитие.

Каждая образовательная область реализуется посредством соответствующих видов занятий.

Образовательная область «Познавательное развитие» включает в занятия познавательного цикла:

а) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра - «Ознакомление с окружающим миром» (в течение месяца занятия чередуются по направлениям: этикет, предметный и рукотворный мир, животный мир, мир растений, основы безопасности жизнедеятельности, общественные явления), «Развитие речи»;

б) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) - «Социальное развитие и ознакомление с окружающим», «Обучение игре».

Направление «Ознакомление с художественной литературой» осуществляется в процессе непосредственной деятельности воспитателя с детьми за счет части, формируемой участниками образовательных отношений.

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» включает занятия «Художественно-продуктивная деятельность», «Музыкальное занятие». Художественно-продуктивная деятельность предполагает: рисование (по 1 (одному) занятию во всех возрастных группах; лепка – по 1 (одному) занятию во всех возрастных группах; аппликация и конструирование чередуются – 1 (одно) занятие во всех возрастных группах.

Целью образовательной области «Физическое развитие» является формирование представлений детей о роли здоровья в жизни человека. В содержание занятий входит: закрепление представления о значении культурно-гигиенических навыков в жизни человека; о целостности организма человека, о взаимосвязях в деятельности систем организма и о взаимоотношениях человека с окружающим миром. Образовательная область «Физическое развитие» предусматривает проведение специально организованных занятий по физическому воспитанию, игр и развлечений на свежем воздухе, утренней гимнастики, закаливающих процедур.

Образовательная область «Социально-нравственное развитие» реализуется интегрировано во всех видах детской деятельности.

5. Коррекционно-развивающая область Государственного учебного плана включает в себя коррекционные занятия:

а) в организациях специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

- 1) развитие эмоциональной сферы;
- 2) развитие сенсорно-перцептивной сферы;
- 3) формирование предпосылок интеллектуальной деятельности;
- 4) формирование элементарных математических представлений;
- 5) формирование и развитие коммуникации;
- 6) развитие речи;
- 7) подготовка к обучению грамоте;
- 8) обучение грамоте;

б) в организациях специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- 1) развитие сенсорно-перцептивной сферы;
- 2) обучение игре;
- 3) формирование элементарных математических представлений и мышления;
- 4) формирование и развитие коммуникации;
- 5) развитие речи;
- 6) развитие ручной моторики;
- 7) подготовка руки к письму;
- 8) подготовка к обучению грамоте.

Индивидуальные и подгрупповые занятия проводятся учителем-дефектологом 2 (два) – 3 (три) раза в неделю, как в первой, так и во второй половине дня (1 (один) раз в неделю).

В совместном блоке воспитатель осуществляет индивидуальную работу с детьми по заданию учителя-дефектолога.

Коррекция речевых нарушений осуществляется учителем-логопедом по отдельному плану коррекционно-развивающей работы.

Глава 3. Организация образовательного процесса

6. Максимально допустимый объем недельной образовательной нагрузки, включая занятия по дополнительному образованию, составляет:

а) в организациях специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра:

- 1) с детьми I года обучения – 16 (шестнадцать) занятий;
- 2) с детьми II года обучения – 17 (семнадцать) занятий;
- 3) с детьми III года обучения – 17 (семнадцать) занятий;
- 4) с детьми IV года обучения – 17 (семнадцать) занятия.

Их продолжительность составляет:

- 1) с детьми I года обучения – не более 10 (десяти) минут;
- 2) с детьми II года обучения – не более 15 (пятнадцати) минут;
- 3) с детьми III года обучения – не более 20 (двадцати) минут;
- 4) с детьми IV года обучения – не более 25 (двадцати пяти) минут.

б) в организациях специального (коррекционного) образования (групп) для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- 1) с детьми I года обучения – 17 (семнадцать) занятий;
- 2) с детьми II года обучения – 17 (семнадцать) занятий;
- 3) с детьми III года обучения – 18 (восемнадцать) занятий;
- 4) с детьми IV года обучения – 19 (девятнадцать) занятий.

Их продолжительность составляет:

- 1) с детьми I года обучения – не более 10 (десяти) минут;
- 2) с детьми II года обучения – не более 15 (пятнадцати) минут;
- 3) с детьми III года обучения – не более 20 (двадцати) минут;
- 4) с детьми IV года обучения – не более 25 (двадцати пяти) минут.

7. Занятия проводятся как в первой, так и во второй половине дня. Образовательную деятельность, требующую повышенной познавательной активности и умственного напряжения детей, следует организовывать в первой половине дня. В середине занятия проводятся физкультминутки, зрительная гимнастика, упражнения на снятие зрительного утомления. Перерывы между занятиями 10 (десять) минут.

8. Продолжительность учебного года без учета каникул составляет 32 (тридцать две) недели. Начало учебного года 1 сентября, завершение учебных занятий во всех возрастных группах 25 мая следующего календарного года.

9. Обследование детей проводится на всех годах обучения с 1 сентября по 15 сентября. Итоговые (диагностические) занятия проводятся в период с 15 апреля по 15 мая.

10. В дни каникул (январь, март, летний период) и в первую декаду сентября непосредственная образовательная деятельность не осуществляется. В этот период проводят мероприятия эстетически-оздоровительного цикла: спортивные, музыкальные праздники, подвижные игры, экскурсии, разнообразные виды деятельности по изобразительному искусству.

Глава 4. Требования к планированию образовательной деятельности

11. Учебный план организации специального (коррекционного) образования (групп) (далее – Учебный план) разрабатывается на основе Государственного учебного плана.

Учебный план на новый учебный год рассматривается и принимается педагогическим Советом организации образования не позднее 15 мая текущего учебного года.

На титульном листе Учебного плана указывается номер протокола и дата принятия Учебного плана педагогическим советом организации образования.

12. На основании Учебного плана осуществляется:

- а) формирование перечня непосредственной образовательной деятельности, коррекционно-развивающих занятий и подготовка их ресурсного обеспечения;
- б) планирование педагогической нагрузки педагогическим работникам;
- в) проектирование годового плана работы организации образования;
- г) составление расписания занятий на новый учебный год.

Приложение № 2 к Государственной адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра

Лист актуализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с расстройством аутистического спектра

Раздел адаптированной образовательной программы дошкольного образования	Содержание изменений и дополнений	Основание актуализации	Дата введения изменений и дополнений	Реквизиты локального акта	ФИО, должность ответственного (ответственных)
1.	2.	3.	4.	5.	6.